DOCUMENT RESUME

ED 478 022 FL 801 573

AUTHOR	Soberanes, Juan F. Millan, Ed.
TITLE	Revista Interamericana de Educacion de Adultos, 2000 (Interamerican Review of Adult Education, 2000).
INSTITUTION	Centro de Cooperacion Regional para la Educacion de Adultos en America Latina y el Caribe (CREFAL), Patzcuaro (Mexico).; Organizacion del los Estados Americanos (OEA) (Mexico). Oficina de la Secretaria General en Mexico.
ISSN	ISSN-0188-8838
PUB DATE	2000-00-00
NOTE	137p.; For Volume 21 (1999 issues), see FL 801 567.
AVAILABLE FROM	CREFAL, Quinta Erendira, 61609 Patzcuaro, Michoacan, Mexico. E-mail: jrivas@yreri.crefal.edu.mx.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Revista Interamericana de Educacion de Adultos; v22 n1-3 2000
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Education; *Adult Literacy; Foreign Countries ; *Literacy Education
IDENTIFIERS	Latin America

ABSTRACT

This collection of Spanish language papers on adult literacy education includes the following: "Sistematizacion: Un Instrumento Pedagogico en los Proyectos de Desarrollo Sustenable" [Systematization: A Pedagogic Instrument in Projects of Sustainable Development] (Joao Francisco de Souza); "Estudio Cualitativo de la Investigacion Sobre Niveles de Alfabetismo en Mexico" [Qualitative Study on the Level of Literacy in Mexico] (Alejandro Garcia Garcia and Sara Sanchez Sanchez); "La Operacion Ideologica Como Constitutiva del Proceso Identificatorio: Los Educadores Ambientales de la UPN Mexicali" [The Ideological Operation of a Constitutional Identification Process] (Silvia Fuentes Amaya); "A 'Comtemporaneidade do nao Coetaneo': Emergencia de Uma Nova Era e Sociodade do Conhecimento" [The Contemporariness of Noncontemporariness: The Emergence of a New Era and Information Society] (Vanidla Paiva); and "Archipielago Educativo: Espacios de Formacion del Sujeto Adulto" [Educational Archipelago: Public Spaces for Adult Education] (Maria Mercedes Ruiz Munoz). (Papers contain references.) (Adjunct ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education.) (SM)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made from the original document.

ED 478 022

REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

AÑO 22, NÚMS. 1, 2 Y 3, 2000

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

J. BALHEN

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

OEA

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

- This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

ISSN 0188-8838

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en coedición con la Organización de Estados Americanos (OEA).

Su principal objetivo es contribuir a la difusión de investigaciones e innovaciones teóricas y metodológicas entre los distintos agentes educativos involucrados en el campo de la educación de adultos; sus ejes temáticos son: educación de jóvenes y adultos, con énfasis en el campo del trabajo, el medio ambiente y desarrollo sustentable, la salud y el desarrollo local, evaluación y sistematización. Pretende también difundir las experiencias exitosas en la Región, para contribuir a la transformación de las prácticas, las sensibilidades y los entendimientos educativos, de modo de favorecer la construcción de una sociedad sin exclusiones.

Es una revista especializada, de opinión e investigación, abierta a distintas formas de pensamiento y al debate académico.

REVISTA INTERAMERICANA DE

EDUCACIÓN DE ADULTOS

AÑO 22, NÚMS. 1, 2 Y 3, 2000

"Las Ollas". Juan Zaragoza.

OEA

CREFAL

DIRECTORIO

OEA

Secretario General
César Gaviria Trujillo

Secretario General Adjunto
Cristopher R. Thomas

Directora de la Oficina de la Secretaría General de la OEA en México
Edith Márquez Rodríguez

CREFAL

Director General
Juan F. Millán Soberanes

Directora de Investigación y Docencia
Alicia Moreno Cedillos

Director Académico
Jorge Rivas Díaz

Directora de Administración
Martha Hernández Portillo

Revista Interamericana de Educación de Adultos. Publicación cuatrimestral. Año 22, núms. 1, 2 y 3, 2000.

Las opiniones expresadas en los trabajos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción de información si se cita la fuente. Para publicaciones de distribución comercial se requiere el permiso de los editores. Certificado de título No. 7910 y de contenido No. 5611. Reserva No. 04-2000-090413041700-102. Distribuido por CREFAL, Av. Lázaro Cárdenas s/n. Pátzcuaro, Michoacán, México, C.P. 61609. Impreso en México.

REVISTA INTERAMERICANA DE

EDUCACIÓN DE ADULTOS

AÑO 22, NÚMS. 1, 2 Y 3, 2000

Editor
Juan F. Millán Soberanes

Editor ejecutivo
Jorge Rivas Díaz

Consejo editorial
Vicente Arredondo, Ana Deltoro, Enrique Pieck,
Alicia Moreno, Arturo Sáenz, Mauro Amatuzzi

Responsables de la edición
Luz Margarita Mendieta Ramos
José Luis Hernández Ortiz

Diseño de interiores y formación
Ma. Salud Mendoza González

Escaneo y retoque fotográficos
Rosa Ana Pérez Zúñiga

Pintura de la portada
"Las ollas"
Juan Zaragoza Calderón

Fotos
Archivo fotográfico del CREFAL

PINTURA DE LA PORTADA

Pintor: Juan Zaragoza Calderón (México, 1966)
Título: "Las ollas"
Tamaño: 12 x 15 pulg.
Técnica: Acuarela y carbón

12634 Eldorado St. NE
Blaine, MN 55449
jtjbz@yahoo.com
website: www.artrujillo.com/juan_zaragoza.htm

ÍNDICE GENERAL

EDITORIAL

ARTÍCULOS

11 Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. *João Francisco de Souza.*

49 Estudio cualitativo de la investigación sobre niveles de alfabetismo en México. *Alejandro García García y Sara Sánchez Sánchez.*

67 La operación ideológica como constitutiva del proceso identificatorio: los educadores ambientales de la UPN Mexicali. *Silvia Fuentes Amaya.*

91 A "Contemporaneidade do não coetâneo": emergência de uma nova era e sociedade do conhecimento. *Vanilda Paiva.*

103 Archipiélago educativo: espacios de formación del sujeto adulto. *María Mercedes Ruiz Muñoz.*

RESEÑAS

EDITORIAL

Me es grato comunicarles que el CREFAL, que inició sus programas de estudios y su labor editorial hace hoy 50 años, en apoyo a la formación de educadores de adultos en América Latina y el Caribe, se transforma ahora en todo un universo educativo, de asesoría y de servicios de información por una educación sin exclusiones.

Con la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, que editamos con la Organización de Estados Americanos, renovamos nuestro compromiso editorial con una oferta de calidad en la literatura especializada sobre la educación de jóvenes y adultos en la región. Este esfuerzo conjunto va dirigido a directivos, formadores y especialistas en este campo.

Además de los cursos y el posgrado que el CREFAL viene impartiendo, ofreceremos ahora a los gobiernos y a las instituciones de la sociedad civil la posibilidad de contar con un sistema de Diplomados Internacionales, conferencias magistrales y programas de educación continua en las áreas que junto a la UNESCO hemos definido como prioridades para el siglo XXI; entre estas actividades, se destaca el curso internacional "Desarrollo sustentable y educación de jóvenes y adultos" que la OEA, el CREFAL y el Instituto Mexicano de Cooperación Internacional, IMEXCI, han organizado en este año. En ese marco publicamos en este número dos artículos sobre desarrollo sustentable. También hemos desarrollado cursos internacionales en el campo de la alfabetización, la educación básica, la equidad de género, la participación ciudadana, la investigación educativa, la planeación y la gestión de programas educativos con jóvenes y adultos.

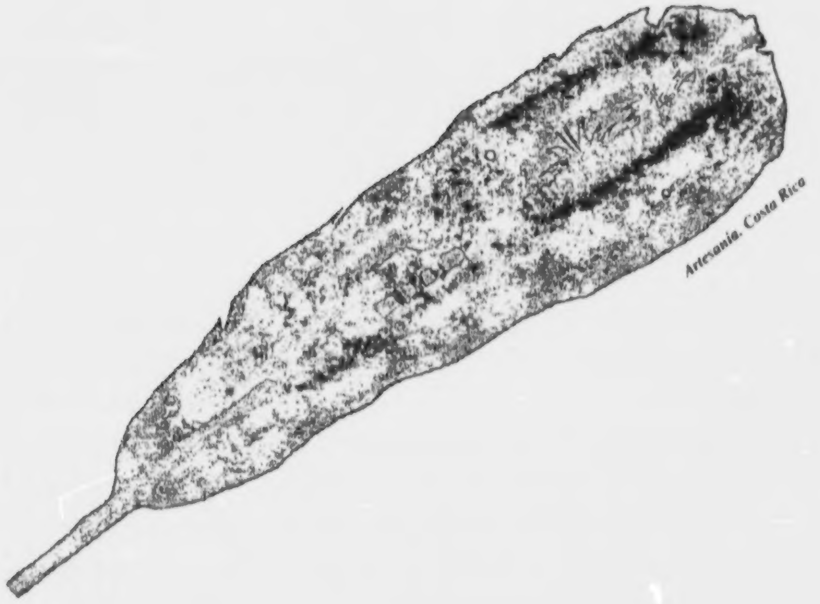
En el mismo sentido, nuestro esfuerzo editorial acompaña el proceso de revitalización de la cooperación internacional en el campo de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe que estamos impulsado. Con un tiraje de 10 millones 500 mil ejemplares, hemos realizado una colección de siete libros dirigidos a padres de familia, por encargo de la Secretaría de Educación Pública de México, y hemos publicado junto a la UNESCO, el CEAAL y la OEA el libro *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI*, un claro signo de la renovación de la calidad y de la presencia de esta editorial que ha sido durante 50 años líder en el campo de la educación de adultos.

Este número de la *Revista* abre con un importante artículo de João Fco. de Souza, a quien Paulo Freire dedicó su último libro *Pedagogía de la autonomía*. Se presentan

aquí también los resultados de un estudio cualitativo del alfabetismo en México, coordinado por la UNESCO-OREALC en el que participan otros seis países (Chile, Colombia, Brasil, Argentina, Paraguay y Venezuela). Se presentan avances de una investigación doctoral sobre el aprendizaje de los adultos. Siguiendo las nuevas líneas de nuestra política editorial incluimos un interesante artículo en portugués; para terminar reflexionando en un segundo artículo sobre educación de adultos y desarrollo sustentable.

De este modo, la OEA y el CREFAL pretenden dar una solución eficiente y pertinente a las necesidades de información y capacitación permanentes de los educadores de adultos en la Región. Tenemos la confianza en que el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe apoyará en mayor medida el desarrollo de nuestros países latinoamericanos y caribeños en este nuevo siglo en el que la cooperación y la educación a lo largo de la vida es la clave para hacer una sociedad más equitativa, tolerante y sostenible.

Juan Fco. Millán Soberanes
Director General



ARTÍCULOS

Sistematización: un Instrumento Pedagógico en los Proyectos de Desarrollo Sustentable[1]

João Francisco de Souza[2]

Introducción

El artículo presenta una propuesta de sistematización de experiencias de desarrollo sustentable, en tanto modalidad de investigación educativa, a partir de los conceptos de experiencia, saber y construcción de significados. Las ideas básicas fueron trabajadas en el curso de perfeccionamiento científico-profesional sobre la sistematización, promovido y realizado por la ADRA (Acción para el Desarrollo Rural y Ambiental de Angola), del 6 al 29 de agosto de 1997, en Catumbela, comuna del Municipio de Lobito, en la Provincia de Benguela, Angola. Constó de 180 horas de actividades teóricas y prácticas, con 25 alumnos, profesionales de distintas formaciones, que se desempeñaban como agentes de desarrollo.

El curso se concibió como un espacio de formación efectiva teórico-metodológica. No sólo pretendió brindar información sobre la sistematización, como instrumento pedagógico de proyectos de desarrollo sustentable, sino ser un momento de formación para los técnicos de ADRA que contribuyera con elementos para ayudar a la realización de su misión institucional.

En el curso se organizó un diálogo educativo, esto es, crítico y constructivo, sobre la experiencia de los agentes de ADRA que fueran los alumnos del curso; se construyó un espacio de encuentro e intercambio de conocimientos y vivencias, apoyado

---

[1] *Traducido del portugués por Margarita Mendieta Ramos, del Departamento Editorial del CREFAL.*

[2] *Profesor investigador del Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos del Centro de Educación de la UFPE, Salvador, Pernambuco, Brasil.*

Dirección electrónica: joaosouza@hotmail.com

en un debate teórico que les permitió apropiarse de su experiencia profesional y personal y posibilitó la confrontación entre lecturas de hechos realizadas por los agentes, las narraciones y experiencias que vienen de la práctica y las vivencias de los "beneficiarios".

El objetivo del curso se consideró como la apertura de un espacio en el que los agentes de la ADRA, por medio de una reflexión crítico-pedagógica, pudieron situar su actuar en el proceso histórico de construcción de otras relaciones sociales, conformadoras de una sociedad justa, humana; donde la equidad esté garantizada, enraizada en la cultura angolana y confrontada con valores democráticos, en la construcción de un desarrollo sustentable.

En el centro de esta "conversación", se colocó como objeto la construcción del sentido de la sistematización para la ADRA, y consecuentemente para sus agentes. Esto significó elaborar un pensamiento, una técnica y una sensibilidad sobre la sistematización como modalidad especial de investigación educativa. El punto de partida fueron las expectativas y temores[3] que expresaron los profesionales-alumnos al comienzo del curso.

Las expectativas individuales permitieron una primera formulación de lo que podría ser un objetivo común del curso: introducirse en las cuestiones de la sistematización como un desafío de aprendizaje en el cual se pudiera evolucionar y profundizar con conocimientos sobre esta temática consolidando, a través del intercambio, nuevos conocimientos que capacitaran para la realización de la actividad sistematizadora.

En relación a los temores, los hubo de tipo cognitivo y afectivo. Pero sobresalió un cierto temor de que no se fuese a aprovechar el curso por las dificultades de comprensión de la exposición.

Ante este panorama, e interpretando la invitación de la ADRA como la expresión del deseo de que sus agentes entendiesen en qué consisten los procesos sociales y las construcciones que estos desencadenan, a través de los proyectos de desarrollo comunitario, el aspecto sustantivo de mi asesoría fue proveer una reflexión y una práctica controladas que pudiesen permitir la construcción de competencias para realizar, a partir de lo vivenciado en el curso, algo semejante en sus propias intervenciones. Se tomó el proyecto Catumbela como campo empírico y pedagógico para el ejercicio de la práctica de sistematización. Esto proporcionó una excelente interpretación de las diversas dimensiones del proyecto, lo mismo que una ocasión para que los agentes de la ADRA, como institución, percibieran dimensiones inusitadas de sus respectivas intervenciones.

---

[3] *La primera actividad consistió en escribir en una sola palabra las expectativas y temores de cada uno de los participantes en relación al curso, en cartones individuales.*

La lógica de la reflexión fue la axiológico-política; por tanto la pedagógica, y no la económico-social. Se realizó una interpretación de los valores tanto culturales como institucionales que son construidos históricamente, y que necesitan ser transformados y enriquecidos. La política se entendió como una reflexión sociológica y pedagógica sobre las relaciones de poder existentes al interior de los proyectos y en la relación de éstos con las poblaciones y con la propia institución, y también al interior de la sociedad en relación con sus instancias de Gobierno y con los diferentes segmentos sociales.

La construcción del poder social y sus posibles formas de expresión constituyen el núcleo de la intervención de la sociedad civil y más específicamente de las víctimas del modelo de desarrollo económico dominante. Se trata del espacio de las reivindicaciones y de la exigencia de otras relaciones sociales e interpersonales. Es una perspectiva que, tomando en cuenta las contradicciones generadas por la intervención institucional, pueda ir construyendo la fuerza de los débiles. Se intentó identificar, a partir de la intervención de ADRA, las reacciones que puedan ocurrir en el seno de los "beneficiarios" en cuanto a su transformación en autores sociales, sujetos de la construcción de nuevas formas de vida, las contradicciones que esta intervención encierra y las posibilidades de su superación. Perspectiva central de la intervención de esta institución.

Estas reacciones tienen varias limitaciones, dadas las circunstancias históricas: al comienzo del trabajo de la ADRA las coyunturas y la historia de los "beneficiarios", víctimas de procesos excluyentes que se insertan de manera abrupta en un nuevo sistema económico internacional con sus repercusiones locales, aunque de una forma o de otra, manifiestan su inconformidad, su malestar, su rechazo, su esperanza, su fantasía, su fuerza reivindicativa y su reivindicación destructiva, a través del robo, la violencia, la ilegalidad y la aparente pasividad.

Trato de colocar el debate o el uso de la sistematización en este contexto y en el de la discusión epistemológica contemporánea, evitando un reduccionismo interpretativo y una ampliación exagerada de sus posibilidades. Busco situarla como una modalidad especial de la investigación social, específicamente educativa. De esta manera, se constituye en un instrumento didáctico, dentro de una concepción pedagógica de la intervención institucional de la ADRA, así como de los movimientos sociales que buscan el desarrollo y/o la integración de los trabajadores (independientes, empleados, desempleados) en la lucha por condiciones dignas de vida. Siendo así, es un instrumento de interpretación crítica y de reacción de estos sectores sociales en la acción transformadora que busca provocar cambios sociales capaces de garantizar el desarrollo sustentable y la democratización del conjunto de la sociedad angolana en todas sus dimensiones.

Si se trata de un instrumento que vaya a posibilitar a los sujetos de una acción co-

lectiva apropiarse de su experiencia, como puede ser por ejemplo su participación en un proyecto conducido por una ONG, es necesario comprender el modo de vivenciar lo que está siendo esta participación, sus alcances, sus impases y contradicciones, lo mismo que sus posibilidades de evolución y profundización dirigidos a cumplir con los objetivos planteados. Experimentar, experienciar, interpretar, apropiarse de la vivencia significa *actuar, sentir y pensar*. En una palabra, desarrollar algún nivel de conciencia de las contradicciones que dieron origen a los proyectos y a los programas en los cuales están implicados y/o posibilitasen una determinada acción. Se trata así, de construir el sentido de la experiencia que tendrá como efecto de retorno una nueva forma de interpretar, actuar y sentir no sólo la experiencia sino también al propio sí mismo y a la sociedad.

La participación y la experiencia que proporciona un proyecto promovido por un estrato social incluido para, y/o con estratos sociales incluidos indecente o salvajemente, en un determinado orden/desorden social, no sólo se explican por los fenómenos, sino sobre todo por la interpretación que de ellos hacen los "beneficiarios". Estos incluidos-excluidos del orden social prevaleciente están degradados y se degradan como seres humanos. Les fue robado lo que les era históricamente propio, la preeminencia de la construcción del género humano y de la libertad en relación a la justicia y la equidad.

Esta situación lleva al compromiso de algunos con el cambio, al comportamiento anticivilizado de otros y al clientelismo ideológico de terceros. Al prevalecer estos últimos tipos de comportamiento, estará en construcción la mentalidad del colonizado moderno. Esto es, el ser humano que ya no sabe ser un verdadero creador, sino, cuando mucho, se conforma con ser un imitador. Piensa que en su capacidad de imitar, de mimetizar, está su creatividad. Es necesario oponerse al desarrollo de estas actitudes y posiciones por el estímulo y la organización de otras actitudes y otras posiciones. Es fundamental incentivar la creatividad y el surgimiento de otras formas de organización y acción social.

La sistematización en este contexto se revela como un instrumento didáctico que puede ayudar a desarrollar la capacidad de invención, de creación, de cultivo de la inteligencia crítica, de revolucionar las relaciones sociales privilegiando la dignidad del ser humano en sus expresiones masculinas y femeninas, como referencia fundamental de la vida. En una palabra, ayudar a construir la dimensión de humanidad en el ser humano.

La preocupación de los proyectos de ADRA, a través de sus programas, es con los pobres, los marginados, o sea con los incluidos abruptamente en el orden social, con los que se encuentran en la búsqueda de su identidad y de un lugar aceptable en un posible cambio de la actual situación de Angola.

1. Sistematización, la apropiación de la experiencia por sus propios sujetos

Un proyecto de desarrollo, promovido por un organismo gubernamental o por una organización no gubernamental es, en su comienzo de los otros "de ellos"; pero la experiencia que habilita es, desde el inicio, también de los sujetos que, en un primer momento, son denominados "beneficiarios del proyecto". El problema es la creación de medios para que los sujetos se apropien de sus experiencias, dejen de ser "beneficiarios " y se transformen en autores sociales, agentes sociales y actores sociales,[4] o sea, un sujeto colectivo, constructor de su Proyecto de Sociedad.

Este proceso implica la construcción de sentidos, o sea, la interpretación, la comprensión y el sentimiento que los sujetos puedan elaborar a partir de su participación en un proyecto de desarrollo pensado por otros. Posibilitar la identificación de los sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones, tanto los agentes sociales (agentes de desarrollo) como los "beneficiarios " que se transformarán en autores sociales y su apropiación es el desafío mayor de estos proyectos de desarrollo desde el momento que deseen que los "beneficiarios" sean efectivamente sujetos sociales. Este es el objetivo central de un proceso de sistematización de experiencias.

Las actividades de los programas comunitarios son procesos que se dan en el mundo natural y cultural que, también, son significaciones (significados y sentidos) intersubjetivamente producidas y compartidas por sus participantes. Esta perspectiva se vincula a una comprensión de la sociedad que, en la formulación de Ortiz (1980: 12), "no existe como totalidad, sino como intersubjetividad que tiene su origen en la acción primera del sujeto". Perspectiva también propuesta por Schutz (1974) para quien, según Martinic (1985: 6), "los hechos sociales son diferentes de los naturales. Esto obliga a que se

---

[4] *En el item número 3 de este artículo, están explicitadas las significaciones de cada uno de estos términos que constituyen el concepto de sujeto colectivo.*

coloque de otro modo la relación sujeto-objeto en la construcción de conocimientos. Así, más que descubrir las leyes objetivas del comportamiento de los individuos, interesa producir esquemas de interpretación sobre lo real que permitan comprender y descifrar las acciones sociales".

Sentidos y significados tienen también una dimensión de fuerza a través de la cual los grupos sociales y los individuos cualifican su *saber* como un saber hacer, un saber sentir y un saber pensar que les permite *ser, transformarse en sujetos humanos*: sociales, históricos, colectivos, individuos. El ser, ser gente, asumirse como persona, se convierte entonces en lugar de la práctica. Y la transformación de la situación-condición social se constituye así, en el objetivo inmediato. En esta perspectiva, los programas comunitarios se configuran como procesos pedagógicos que pueden propiciar modificaciones en las representaciones sociales de los sujetos y, por tanto, en los modos de conocer, interpretar, explicar e intervenir.

La sistematización tiene varias concepciones (Dimensión, 1996) al interior de la perspectiva arriba señalada. Se configura de procesos que se concretizan en la actividad sistematizadora a lo largo de las intervenciones institucionales. Ésta permite conocer los problemas y sus causas de acuerdo con la interpretación de los propios sujetos, aportar nuevos elementos e informaciones para mejorar o superar críticamente interpretaciones anteriores y definir caminos viables para enfrentar colectivamente los problemas identificados. La actividad sistematizadora posibilita así, que los sujetos de una acción social y/o colectiva se apropien de su propia experiencia por la construcción del sentido de su vivencia en los programas de desarrollo, lo cual puede ser extendido a la existencia histórica.

1.1. Distinciones entre sabiduría, conocimiento y ciencia

Dentro de estas consideraciones, toma relevancia la distinción entre sabiduría, conocimiento y ciencia. La sabiduría se configura como la más amplia expresión de la intelección humana; el conocimiento, como un trozo de la sabiduría, y la ciencia, como una forma particular de conocimiento. Se constituye junto con las artes, en las cuatro formas de saber humano que se distinguen y se conectan. La sabiduría incluye dimensiones cognitivas, éticas, estéticas, técnicas y políticas (Lyotard, 1990). Estas dimensiones de la sabiduría pueden ser desagregadas en tres grandes grupos o dimensiones: la cognitiva, la instrumental u operativa, y la dimensión ético-político-estética.

Estas dimensiones no pueden ser comprendidas por separado, ni se encuentran separadas en la práctica. Se trata de dimensiones teóricas que permiten identificar la sabiduría humana en su complejidad o amplitud, aunque, se pueden percibir especificidades en cada una de ellas, pero es su conjunto el que confor-

ma lo que aquí está siendo denominado saber o sabiduría. El saber es, pues, entendido como lo que vuelve a cada uno de nosotros capaz de pronunciar "buenos" enunciados denotativos, "buenos" enunciados prescriptivos y operativos. Así como "buenos" enunciados valorativos, posibilitan "buenas" actuaciones en relación a varios objetos del discurso, conocer, decidir, valorar, transformar (Lyotard, 1990: 44).

La sabiduría es una totalidad orgánica de comprensión, explicación, interpretación de la realidad e instrumento de su transformación capaz de conformar sujetos individuales y colectivos. Ella permite, más allá de identificar los significados de las acciones, construir sentidos para los sujetos, que proporcionan una visión del mundo construida por los elementos culturales preparados por la educación y por los esfuerzos precedentes de cada uno de los seres humanos (Merleau Ponty, 1957: 66).

Así, este significado de la sabiduría puede ser aproximado a lo que Serge Moscovici (1961) denomina de representación social. Entiende Moscovici (1978: 29) que

> una representación dice tanto cuanto muestra, comunica tanto cuanto exprime. A fin de cuentas ella produce y determina los comportamientos, puesto que define simultáneamente la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas a darles. En pocas palabras, la representación social es una modalidad del saber[5] particular que tiene por función la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos.

Es en el terreno de la sabiduría y/o de las representaciones sociales donde sitúo a la sistematización, en cuanto forma específica de producción de sentidos. Es una forma de producción de saberes que permite a sus sujetos apropiarse de la propia experiencia, porque no atiende solamente la cognición (conocimiento), ni una modalidad específica de conocimiento, el conocimiento científico, la ciencia. No se confunde con el arte. Pues como enseña Lyotard (1990: 43), el conocimiento es "el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos, con exclusión de los demás enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos, con exclusión de todos los otros enunciados". En tanto que la ciencia, siendo apenas un tipo particular de conocimiento, se constituye en un

> subconjunto de conocimientos. También ella hecha de enunciados denotativos impondrá dos condiciones suplementarias para su aceptación: que los objetos a los que se refiera sean accesibles de modo recurrente, y por tanto en las condiciones de observación explícita; que se pueda decidir si cada uno de estos enunciados pertenece o no al lenguaje considerado pertinente por los especialistas (Lyotard, 1990: 44).

---

[5] *La traducción al portugués de la obra de Moscovici, de la que se toma la cita, utiliza aquí el término "conocimiento", pero al autor del artículo le parece más consecuente con el conjunto del trabajo del propio Moscovici entenderlo aquí como "saber".*

El conocimiento científico es así sólo una de las distintas expresiones del conocimiento (filosófico, religioso, popular, etc.) y la ciencia es sólo una modalidad específica del conocimiento científico. Mientras que la sabiduría contiene una dimensión de conocimiento, marcada por los aspectos políticos, éticos, estéticos y técnicos que deben ser identificados por su contenido y elaborados en su producción. Siendo así, como afirma Lyotard (1990: 94) la sabiduría se caracteriza por las "ideas de saber-hacer, saber-vivir, saber-oír, etcétera. Se trata entonces de competencias que exceden la determinación y la aplicación de un único criterio de verdad y que comprenden criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o suerte (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual...)".

Las cuatro formas de intelección humana (sabiduría, conocimiento, ciencia y arte) se interrelacionan y se mezclan pero tienen características propias por las cuales pueden ser diferenciadas, pero no separadas. La sabiduría pues, es una cosmovisión que garantiza a cada uno más allá de la capacidad de actuar, la condición que "busca asegurar su caminata y permanecer justo en todo instante y dueño absoluto de sí mismo" permitiendo "el movimiento espontáneo que nos liga a nosotros en la desgracia y en la suerte, en el egoísmo y en la generosidad" (Merleau Ponty, 1957: 28).

La sistematización, en cuanto instrumento didáctico, se ubica en el campo de la construcción de sabiduría. Esto significa que un proceso de sistematización es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia existencial, por sus diferentes sujetos (autores sociales y agentes sociales). Lo que les permite asegurar la apropiación de la propia experiencia.

Estos saberes en construcción resultan de la confrontación del saber de los "beneficiarios" con el saber de los agentes de desarrollo, de los conocimientos institucionales y científicos. El objeto de la sistematización es pues, estas sabidurías o representaciones sociales emergentes. Esto es, la construcción de sentido para los sujetos de una experiencia, que les permita una apropiación de esa misma experiencia, su ampliación y su superación.

Se supone que el ser humano, en sus expresiones masculinas y femeninas, se construye a partir del pensamiento, el sentimiento y la acción. El tener es necesario al ser. Ese ser construye su realidad social, en su materialidad e idealidad, en sus diferentes dimensiones y expresiones. De tal manera que nuestro conocimiento y nuestro saber es acerca de lo real, en tanto realidad pensada o pensamiento materializado. El significado construido objetivamente sólo adquiere densidad por el sentido que dice respecto al valor subjetivamente elaborado y apropiado por los sujetos de una experiencia.

1.2. Perspectivas epistemológicas actuales

La perspectiva y especificidad de la sistematización, al interior de las diferentes formas de construcción del conocimiento humano, se vinculan al debate epistemológico actual. Esto permite ya un cambio de la visión de la ciencia moderna que es aún la defendida por Lyotard, aunque se proponga percibir el sentido del conocimiento en la posmodernidad.

Asumo el significado de ciencia propuesto por Lyotard que, a su vez se apoya en Karl Popper (1935), para construir la especificidad de la sistematización, en cuanto instrumento didáctico en los proyectos de desarrollo sustentable, y para evitar debates estériles sobre la cientificidad de la sistematización. El actual debate epistemológico incorpora todas las cuestiones que se presentaron anteriormente como caracterizadoras de la sabiduría. Está en construcción una nueva concepción de ciencia (Santos, 1996; Prigogine, 1997; Capra, 1990).

El debate epistemológico actual está reincorporando las cuestiones éticas, políticas, técnicas, intersubjetivas y estéticas. Tratar la cuestión del saber significa, en ese contexto, enfrentarse con uno de los problemas que emergen con más fuerza al interior de los debates actuales. Sin duda, el problema del conocimiento, sobre todo del conocimiento tecnológico, específicamente, en su versión tecnocientificista, por cierto, es una cuestión fundamental de crisis moderna con su contraparte, una descalificación del saber histórico-social, haciendo la situación todavía más compleja y la crisis más grave. La tecnociencia ejerce una gran atracción en el mundo académico, sin excluir el mundo de las empresas donde se han despertado mayores euforias. Muchas veces, da la impresión de que es la única producción que merece inversión, atención y respeto.

Ese es un horizonte que complejiza la crisis actual. Por un lado, porque la concentración y centralización del conocimiento tecnológico "es más intensa y monopólica que las otras formas de capital, aumentando la brecha entre norte y sur" (Gorostiaga, 1991:18), además de afectar el saber "en dos de sus principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimientos" (Lyotard, 1990:14). Por otro, porque el saber histórico social, además de ser un elemento de justificación de las situaciones económico-ideológicas, puede funcionar y, de hecho, está funcionando, como un elemento importante en su cuestionamiento, al tiempo que tiene propuestas alternativas ante la situación prevaleciente. Y en la medida en que el saber histórico-social es descalificado, pierde su sentido e importancia como forma de pensar y como instrumento de acción alternativos.

En los últimos años, además de haberse convertido en la principal fuerza de producción económica y de modelos sociales conflictuantes, el saber modificó "profundamente la composición de las

poblaciones activas de los países más desarrollados, y es lo que constituye el principal cuello de botella para los países en vías de desarrollo" (Lyotard, 1990: 16), ampliando o reduciendo las posibilidades de una convivencia democrática en una sociedad formada por ciudadanos.

A medida que nos vamos aproximando al tercer milenio, de diferentes formas, en muchas regiones del mundo, incluyendo a África, todas las instituciones y conceptos están siendo cuestionados en todos los dominios (económicos, políticos, intersubjetivos). No se trata sólo de los dramáticos acontecimientos de política mundial o de incertidumbres económicas ni de los cuestionamientos a las formas de pensar, sino, también, de las radicales transformaciones, en un corto tiempo, de la ética, de la estética, de la intersubjetividad y de las subjetividades; en una palabra, de la vida humana y de las sociedades en las que vivimos.

En ese contexto, la investigación científica es un proceso de construcción de verdades aproximadas y provisorias sobre la naturaleza, los seres humanos, sus relaciones internas y externas, la sociedad. Producción que debe ser profundamente rigurosa si queremos contribuir con un conocimiento útil a la transformación de las relaciones sociales aún predominantes.

Además del rigor y de la fundamentación, la producción científica exige un distanciamiento psicológico y libertad de crítica. A su vez, esas exigencias suponen la conciencia de los obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1946) y de las limitaciones y condicionamientos de los procesos investigativos impuestos por las situaciones vividas por el investigador (Flores, 1976). Esa conciencia permite al investigador mayor vigilancia epistemológica y metodológica, y rigor analítico.

Las concepciones epistemológicas son diferentes para los diversos investigadores de acuerdo con sus perspectivas ideológicas y teóricas, pero diversas en sus consecuencias metodológicas y técnicas. No sólo se diferencian entre los campos científicos (ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias de la cognición) sino también, al interior de un mismo campo, e incluso al interior de cada una de las disciplinas que constituyen un campo científico.

Para el investigador social, para el pedagogo, para el educador que se ubican a favor de la transformación de las relaciones sociales de exploración, dominación y subordinación, la interrogante se coloca en relación con la producción de un conocimiento de lo social y del ser humano en sus relaciones que sea útil a esa transformación y a la construcción/consolidación de otras formas de pensar, sentir y hacer. Se entienden en esa perspectiva, las relaciones humanas como el conjunto de las expresiones de las relaciones económicas y simbólicas (ideologías, ciencias, sentido común, representaciones sociales, imaginarios, religiones, derechos, filosofías, literatura, políticas, estados, etc.) en sus diversos niveles y manifestaciones.

1.3. Sistematización: su filosofía, política y pedagogía

Los seres humanos, en cuanto inconclusos, crean y transforman culturas, intentan apropiarse de esas experiencias, produciendo explicaciones, interpretaciones y comprensiones, atribuyéndoles significados y sentidos, proyectándolas y reorientándolas para afirmar su dignidad, su valor, su poder y su comunidad. En esa dinámica se vuelven humanos o se deshumanizan. Se diferencian, así, de los animales.

En ese proceso, los seres humanos organizan y buscan controlar los *poderes*, por la *fuerza o la violencia*, pero también inventan las *normas* en la tentativa de reducir significativamente la necesidad del uso de la fuerza o la violencia en sus relaciones, al tiempo que constituyen *sistemas productivos y simbólicos*. Estos se expresan en la organización de la producción, en el ejercicio del poder y en la elaboración de los saberes. Se concretizan en instituciones productivas y simbólicas: las fábricas, servicios (el Estado, la familia, las iglesias, etc.). Pero también, en los valores que se manifiestan en las leyes, reglamentos, constituciones, místicas, etc., que se van conformando de acuerdo con el juego de intereses personales, de grupo en que se diferencian los seres humanos (clases sociales, segmentos, "status", etcétera).

Al interior de esas diferentes y divergentes actividades humanas, surge, en las prácticas denominadas en América Latina de educación popular, un hacer intelectual y axiológico que se ha venido conociendo con el nombre de sistematización de experiencias, que está configurando su especificidad como una modalidad de apropiación, por los seres humanos, de su experiencia a través de la identificación y construcción del sentido de su hacer. Esa experiencia o vivencia va adquiriendo sentido personal y colectivo a través de la construcción intelectual voluntariamente planeada y ejecutada como una manera de ampliar y profundizar su trascendencia histórica. La construcción del sentido se manifiesta como sabiduría y/o representaciones sociales.

El proceso voluntario de construcción de sentido implica:

- Seleccionar y organizar informaciones.
- Establecer relaciones.
- Construir síntesis.
- Interpretar experiencias y vivencias.

Un desvelamiento de esas relaciones permite diseñar los universos de sentido, las contradicciones internas entre los sujetos de una experiencia y con otros sujetos, y posibilita construir o identificar la direccionalidad que se está queriendo imprimir a la historia humana.

Este proceso va conformando transformaciones sociales que pueden, por su volumen y densidad, así como por su acumulación, comenzar a configurar cambios sociales significativos. Las transformaciones que se van dando por la acción de proyectos que provocan el redireccionamiento de procesos sociales no tienen todas los mismos alcances ni atienden los mismos ámbitos. Por eso, es posible identificar transformaciones de corta, mediana y larga duración, así como de naturalezas distintas (técnicas, culturales, éticas, estéticas, de mentalidades).

El sujeto guardará para sí lo que la propia cultura le permita y avale como positividad, por eso ninguna acción comunitaria puede ignorar la cultura propia de los diferentes segmentos sociales, tiene que partir de ella y cuestionarla (Bosi, 1992: 10), de acuerdo con las condiciones del contexto, si queremos transformarla y posibilitar el desarrollo etnocultural. Pero, ¿cuál sería esa cultura vivida capaz de resistir, escogiendo y reinterpretando el material que enriquece su campo de significaciones (significados y sentidos)?

Ese es uno de los debates más complejos que, no obstante, tiene que ser enfrentado en las intervenciones institucionales si quieren trascendencia para su trabajo. La diversidad cultural y sus interrelaciones no pueden dejar de ser estudiadas. La sistematización puede ser un instrumento que contribuya para esa incursión. De inmediato, se puede visualizar la cuestión cultural, por lo menos en tres grandes ámbitos o escenarios, en el contexto de un país, región o comunidad:

1. Cultura de las clases pobres, iletradas, que viven al margen de la escritura.
2. Cultura erudita, conquistada vía las reglas de la escolaridad media y superior.
3. Cultura de masa, producto de la industria cultural, como se llama actualmente.

Incluso estando las dos primeras grandes expresiones culturales rodeadas y permeadas por los medios de comunicación de masa, guardan cierta capacidad de resistencia intencional o no que supone:

- La historia interna específica de un determinado grupo humano.
- Su ritmo propio.
- El modo peculiar de existir en el tiempo histórico y en el tiempo subjetivo.

El criterio de temporalidad es el indicador que resalta en las oposiciones entre la cultura de masa (industria cultural), cultura popular y cultura erudita.

> Como toda cultura, la cultura de masa elabora modelos, normas; pero, para esa cultura estructurada siguiendo la ley de mercado, no hay prescripciones impuestas, aunque sí imágenes o palabras que apelan a imitación, consejos, incitaciones publicitarias. La eficacia de los modelos propuestos viene, precisamente, del hecho que ellas correspondieran a las aspiraciones y necesidades que se desarrollan realmente (Morin, 1969: 32).

Si los modelos no coinciden en nada con las esperanzas y deseos de la cultura atendida, popular o erudita, no consiguen afirmarse. Así también, los proyectos de ONG y/o gobiernos, si en nada responden a los intereses ni coinciden con las esperanzas populares, no sobrevivirán a la primera catástrofe o a un nuevo vendaval de escaramuzas de guerra.

En este contexto, los proyectos económicos pueden ser interpretados como una posibilidad de educar al campesino, a la campesina, al desempleado y a la desempleada urbanos para ir entrando en "una lógica económica más amplia, apoyada en la idea de retornos económicos modernos". Pero sólo si esos proyectos se insertaran en las "reciprocidades sociales básicamente tradicionales, en la idea de formas amplias de cooperación no sólo económica, sino también de solidaridad comunitaria revigorizada". Con base en la "sociabilidad generada en parte en aquello que no es propiamente económico, pues es en ese ámbito que las personas tienen más dificultades para aceptar propuestas de cooperación" (Martins, 1997: 125).

Todas las relaciones sociales tienden a transformarse en relaciones de poder. "El poder tiende a aparecer en todos los lugares, en todas las relaciones, entre marido y mujer, padre e hijo, profesor-alumno, en casa, en la calle. Pero no todo es capturable por el poder". Por eso se debe hacer una revolución

> en el modo de vivir, en el modo de pensar, en aquello que nos puede volver más humanos, en el sentido de ser libres de carencias y miserias. Para Henri Lefebre, la revolución está en lo que él llama de encuentro y función de residuos, de aquellas relaciones y situaciones que no fueron capturadas por el poder (social, gubernamental). Es en lo residual que está la fuente de la libertad, del socialismo, de otra vida, de una vida nueva. Como lo imaginario es manipulable, el dice también que es necesario oponer la imaginación a lo imaginario. La imaginación es residual en relación con lo imaginario; es lo insumiso de nuestra cabeza, de nuestra inteligencia, de nuestra sensibilidad para la vida, de nuestra conciencia, de nuestra comprensión de la vida y del mundo, de muchas de nuestras relaciones sociales (Martins, 1997: 126).

La perspectiva de Martins se aproxima a la afirmación de Queiroz al estudiar el sector informal de la economía en Angola. Él afirma que:

> En el dominio de la economía, la influencia cultural tradicional se manifiesta en el *modo inmediatista* de encarar la vida económica. Vista a la luz de las teorías clásicas, la economía no es encarada como un proceso que, combinando diversos factores (trabajo, capital, conocimientos), conduce al aumento de la productividad y a la disminución de los costos, produciendo riqueza, pero como un medio de subsistencia. La propiedad familiar dominante y el respeto a los lazos familiares en la distribución de los bienes y sus frutos se presentan como corolarios de esta forma de concebir el proceso económico (Queiroz, 1997: 43).

Con este razonamiento, él puede concluir que "*... la conjugación entre los dos tipos de sociedad* (el sistema de dominio familiar y el sistema capitalista de mercado moderno) *constituye la base sobre la cual se construye actualmente el desarrollo de Angola*" (Queiroz, 1997: 44).

Esta perspectiva coincide, de alguna forma, con lo dicho más arriba, epistemológicamente: que la construcción de la sabiduría o de las representaciones sociales se da por la confrontación del conocimiento científico de los técnicos con el saber popular de los trabajadores por cuenta propia, empleados o desempleados a través del diálogo cultural o confrontación de saberes. La actividad sistematizadora es un proceso privilegiado para realizar ese diálogo o confrontación, de forma organizada y voluntaria. Es una forma privilegiada de soltar la imaginación.

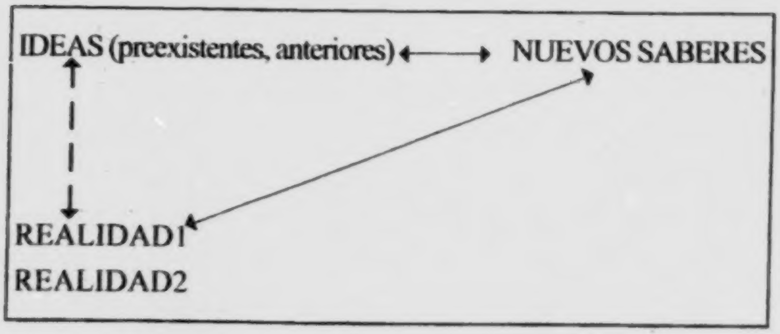
El problema se sitúa en cómo construir procesos a través de los cuales los sujetos confronten los saberes existentes, organicen su acción e interpreten sus experiencias dando un nuevo sentido a la práctica social que están vivenciando. Explicitar los sentidos que sobre la realidad social tienen los sujetos inmersos en una determinada acción, proyecto, programa o actividades colectivas es el desafío. Ayudarlos a formular percepciones que son producto de sus interacciones sociales situadas y condicionadas culturalmente y aún constreñidas por determinados contextos sociales es la tarea de la sistematización, que desde este punto de vista emerge como una práctica específica que puede ser identificada como una forma propia de investigación social, especialmente de investigación educacional. Con eso adquiere personalidad propia, especificándose al interior de la capacidad sistematizadora inherente al ser humano que le permite construir conocimientos (investigación), valorar sus acciones (evaluación) con coherencia y cohesión. La investigación produce significados; la sistematización, sentidos y la evaluación, mesura en los niveles de ejecución de objetivos de un determinado proceso. Se trata por tanto de la construcción de un nuevo conocimiento, como el que viene proponiendo el actual debate epistemológico. O, para mantener la coherencia de lenguaje, construir sabiduría o formular representaciones sociales intencionadamente.

Construir nuevos saberes (sabiduría, conocimientos, ciencias, artes) implica:

1. Identificar intereses.
2. Confrontar los saberes anteriores (preexistentes) con las realidades.
3. Desequilibrar certezas o desestabilizar convicciones, en una palabra, provocar rupturas epistemológicas.
4. Garantizar las posibilidades de diálogo. Si acontece un rompimiento del diálogo no será posible ni una construcción, todo se perderá.
5. Construir una nueva forma de

- aproximación }
- formulación } de los saberes producidos
- comunicación }

Esquemáticamente, se puede afirmar que un nuevo saber, en cualesquiera de sus manifestaciones, es construido a partir de saberes anteriores. Un nuevo saber no es formulado directamente a partir de la práctica, pero sí del análisis y/o de la interpretación de la práctica a partir de los saberes preexistentes. Son esas ideas previas las materias primas de nuevos saberes. No se formulan nuevos saberes con el simple hacer, mucho menos de la nada. Pero sí a partir de saberes anteriores confrontados con las realidades naturales y culturales; por tanto, a partir de las reflexiones sobre la práctica. Se pueden representar estas ideas en el siguiente gráfico:



La realidad no es directamente cognocible. Su conocimiento es siempre construido a partir de lo real, esto es, de la realidad impregnada de las ideas existentes sobre ella.

La perspectiva epistemológica que estamos configurando no cuenta con unanimidad. Hay muchas posturas contrarias. ¿Por qué? Porque ella crea enormes inseguridades. Y el ser humano, sobre todo en el campo del conocimiento, casi siempre está en busca de certezas, seguridad, fundamentos, verdades. La perspectiva aquí apuntada desestabiliza, provoca rupturas epistemológicas, desequilibra convicciones. Pues siendo

> más un sentido a interpretar que una esencia a desvelar o un acto a describir, el programa de la fundación histórica de la verdad, además de abolir los modelos de cientificidad de las vías esencialista y fenomenista, lleva al programa de fundamentación del conocimiento a la ruina. Sin un punto de apoyo firme a remontar, el espíritu asiste perplejo al surgimiento de una empresa cada vez más dependiente del sujeto que, no obstante, no se revela más capaz de darnos el punto arquimediano del conocimiento, cualquiera que éste sea (Domingo, 1991: 51).

Pero, si queremos producir saberes en cualesquiera de sus expresiones, que puedan contribuir con las transformaciones deseadas, tenemos que enfrentar esos desafíos. Las convicciones, las certezas impiden la construcción de nuevos saberes.

¿Cómo entonces proceder para realizar la sistematización? ¿construir un nuevo saber, elaborar el sentido, apropiarse de la propia experiencia? Esa es la cuestión a ser analizada en el apartado No. 4, pues en los siguientes tendremos que examinar las cuestiones relativas a los proyectos al interior de los cuales se justifican los procesos sistematizadores y las cuestiones de las relaciones entre autores sociales, agentes sociales y actores sociales que pudieran constituir nuevos sujetos colectivos.

2. PROYECTO DE DESARROLLO COMUNITARIO: UNA INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL

Un proyecto de desarrollo organizado por una institución gubernamental o no gubernamental significa siempre una inter-

vención en un determinado proceso social; objetivando su reorientación para que se dinamicen las relaciones sociales predominantes y hasta se consiga imprimir en él otra dirección. Se desea, en una palabra, crear nuevos procesos sociales para la reorientación de los anteriores. La direccionalidad es el problema central de esas intervenciones.

Si se quiere transformar a los llamados "beneficiarios" de una determinada acción denominada de desarrollo comunitario en *autores sociales* (gestores de sus procesos sociales, participantes del proceso social del conjunto de la sociedad, hacedores de la historia y de su propia historia) se deberán posibilitar los medios necesarios y suficientes para garantizar esta direccionalidad.

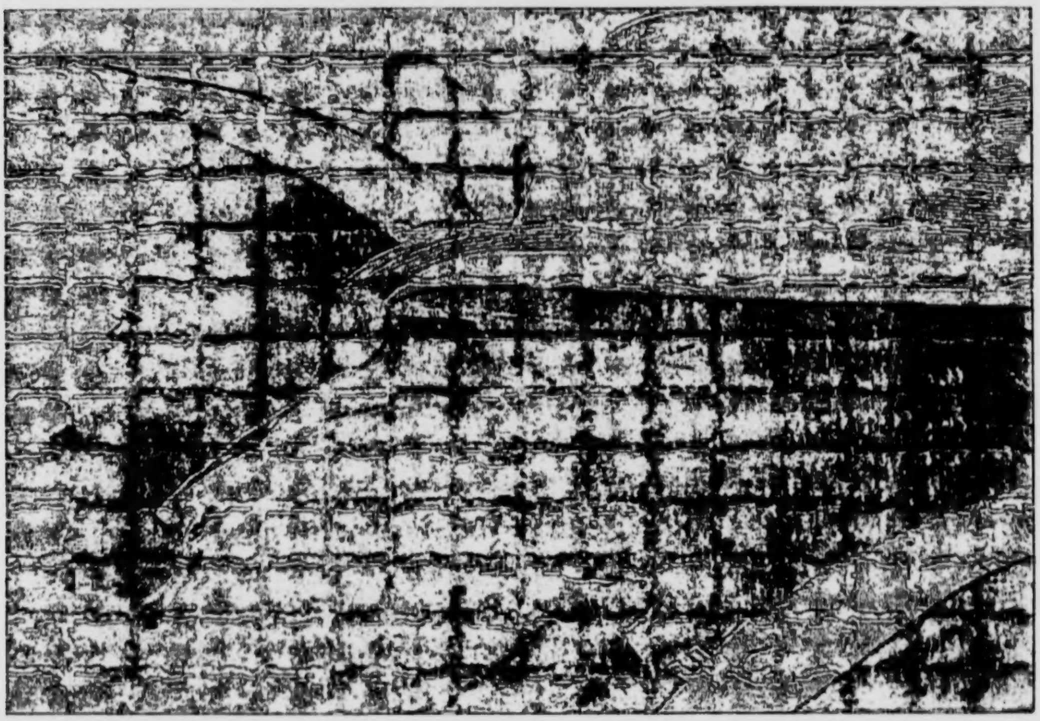
El punto de partida del curso fue la suposición de que a la ADRA le interesa una intervención con miras a transformar a "sus beneficiarios" en autores sociales, en sujetos de la construcción de nuevas formas de vida, participantes de la produccción de un desarrollo autosustentable y de una sociedad democrática. Se supone también que ese no será aún el proceso social predominante en Angola. La intervención de ADRA se realiza tomando como base el proceso social predominante, buscando crear las condiciones de reorientarlo a partir de las víctimas del sistema prevaleciente. Éste se vino construyendo desde la colonización y continuó con la independencia, en la tentativa de construir un determinado tipo de socialismo, agravándose sus posibilidades por la guerra civil.

Algunos sectores de la sociedad angolana desean provocar un cambio social, o sea, generar un proceso social diferente que construya características alternativas a las predominantes. Un proceso social que posibilite el desarrollo sustentable y la democratización de la sociedad angolana. Un proceso que sea la síntesis de valores endógenos y exógenos, de las tradiciones etnolingüísticas locales y occidentales. Esta es la utopía de ADRA: provocar transformaciones sociales que consigan consolidar el cambio social deseado.

La consolidación de ese cambio social parece enfrentarse con los siguientes problemas:

- Transformar a Angola en un país moderno inserto en el actual orden económico mundial con cara propia, o sea, una particularidad (país Angola) en la totalidad internacional (economía mundializada, comunidad humana);

- La situación actual de Angola resulta de tradiciones divergentes que fueran constreñidas, a partir de los pactos de dominación preexistentes a la llegada del colonizador, en diferentes pactos de dominación sucedáneos (el colonial, el Estado-partido, y la perspectiva actual de democratización). Los diferentes pactos de dominación proporcionan la combinación de diferentes tipos de economía y de relaciones de poder, condicionando las intersubjetividades que se fueran



conformando, sobreviviendo una al lado de la otra con sus interacciones peculiares (El Hotel Navegantes con el Barrio Social).

> En el pacto colonial se conformó un sistema represivo hostil donde cualquier reivindicación de cuño nacionalista, aún la más moderada no tenía cabida. Partidos políticos, sindicatos y simples asociaciones fueron prohibidos, mientras las prisiones se llenaban, creando un contexto propicio a tres grandes guerras coloniales (Goncalves, 1992: 15).

- El pacto de dominación socialista (¿autodeterminación?) que emerge en 1975, permitió la instauración de un régimen de partido único y atribuyó al Estado (¿o al Gobierno?) un papel dominante en la economía y en el sistema educativo que reforzó la sociedad jerárquica, burocrática e incluso perversa. Y, simultáneamente, se experimentó la guerra con la UNITA en la que la intervención extranjera se hizo sentir fuertemente (Estados Unidos, África del Sur, Cuba, URSS, etc.).

- Hoy se viven procesos de negociación y de una intervención extranjera que en otra dirección posibilitan algunas esperanzas de que un pacto de dominación diferente (democratización) se pueda afirmar, igual que sin una expresiva participación de la mayoría de los angolanos: pluralismo partidario, papel moderado del gobierno o no intervención en la economía y, tal vez, en el sistema educativo, derechos humanos, sociedad civil, relaciones de género.

¿Como podrá ser una democratización en Angola?

Dentro del pacto que se diseña, ¿cuáles son las opciones de una institución como ADRA?, ¿cómo va a intervenir en ese proceso?, ¿cuál será su política para abajo, para arriba y para los lados?, ¿qué vía propone e intenta construir para Angola justamente con los grupos e instituciones sociales?, ¿qué puede ser una democratización angolana?

Genéricamente, se habla de un cambio social que deberá ser construido a través de transformaciones sociales en el esfuerzo de generar un desarrollo sustentable y garantizar la democratización del país. Pero en ese proceso, ¿cuál será el papel del gobierno, de los partidos, del parlamento?, ¿cómo se construye un Estado en Angola ya que apenas existe un gobierno sin gobernar?, ¿cuáles serán los sujetos de esos procesos?

Al interior de esas indagaciones, emergen otros temas: derechos humanos, relaciones de género, desarrollo etnocultural... Las masas, actualmente excluidas (o perversamente incluidas), ¿cómo serán incorporadas con dignidad a esos procesos y cuál será su papel?

La ADRA viene actuando a través de proyectos que se consubstancian en diferentes programas. ¿Esos buscan integrar los sobrantes (¿a qué?) o impedir que obstaculicen la vía a ser construida?

Entiende los proyectos como medios que generen procesos sustentables a nivel comunitario... propuesta alternativa de desarrollo, participación de las comunidades (¿qué comunidades?) como condición de democratización, refuerzo de la sociedad civil (¿quién?, ¿qué?) como estrategia de democratización, etcétera.

Se afirma buscar un desarrollo sustentable y democratización posibles a través de la responsabilización de las comunidades, de la producción y profundización de formas de participación, del proceso de profundización de la libertad de los ciudadanos hacia el Estado, al proceso de constitución y reafirmación de las diferencias culturales, al proceso de procuras, de intereses, de opiniones, de prácticas, de movilizaciones y negociaciones con el resto de la sociedad (¿quiénes son?, ¿qué quieren?, ¿cómo negociar con ellos?) y del Estado o gobierno. Una democracia original, angolana, con un proyecto nacional (Pacheco, 1995).

En las diferentes culturas originales o nativas existentes, hoy en Angola parece no haber un proyecto de sociedad o una visión utópica que posibilite la construcción de un Proyecto Nacional. Las diferentes culturas parecen resultar de "ideas de que el ser humano no puede jamás escapar a un juego de fuerzas negativas y positivas

que existen en torno de él, y que sólo le resta estar atento para percibir las señales de peligro de la aproximación de fuerzas maléficas, para neutralizarlas" (Andrade, 1997: 27).

El principio básico de la lógica de organización social en esas culturas "es la dispersión y la fragmentación continua en pequeñas unidades subordinadas a un poder local" (Andrade, 1997: 24).

El estudio de esas culturas puede revelar el punto principal sobre el cual actuar. Tal vez la noción de tradición pueda ofrecer elementos que ayuden a comprenderlas e interpretarlas, lo que necesariamente dará lugar a un confrontamiento con la cultura criolla, la portuguesa y la occidental. Esto permitirá el levantamiento de hipótesis sobre las posibilidades del ejercicio de la pluralidad cultural en el país. ¿Un país multiétnico y pluricultural con un gobierno parlamentario?

En esa perspectiva, sobresalen las cuestiones sobre las vías posibles de un desarrollo propio, construyendo/concretizando las posibilidades de formas específicas e inéditas de civilización: técnica, industrial, agrícola, social y cultural. La creación de un patrón original de sociedad, síntesis de múltiples proyectos societales. Amalgama de una visión del mundo moderna, aunque no tanto, el portugués es una mezcla de árabe y europeo, mezclado con la tradición católica y alimentada de las diferentes visiones mágico-religiosas de los diferentes grupos originales. Lo que llevaría todavía a una confrontación con la modernidad de la tradición occidental en la cual se incluyen los Estados Unidos de América.

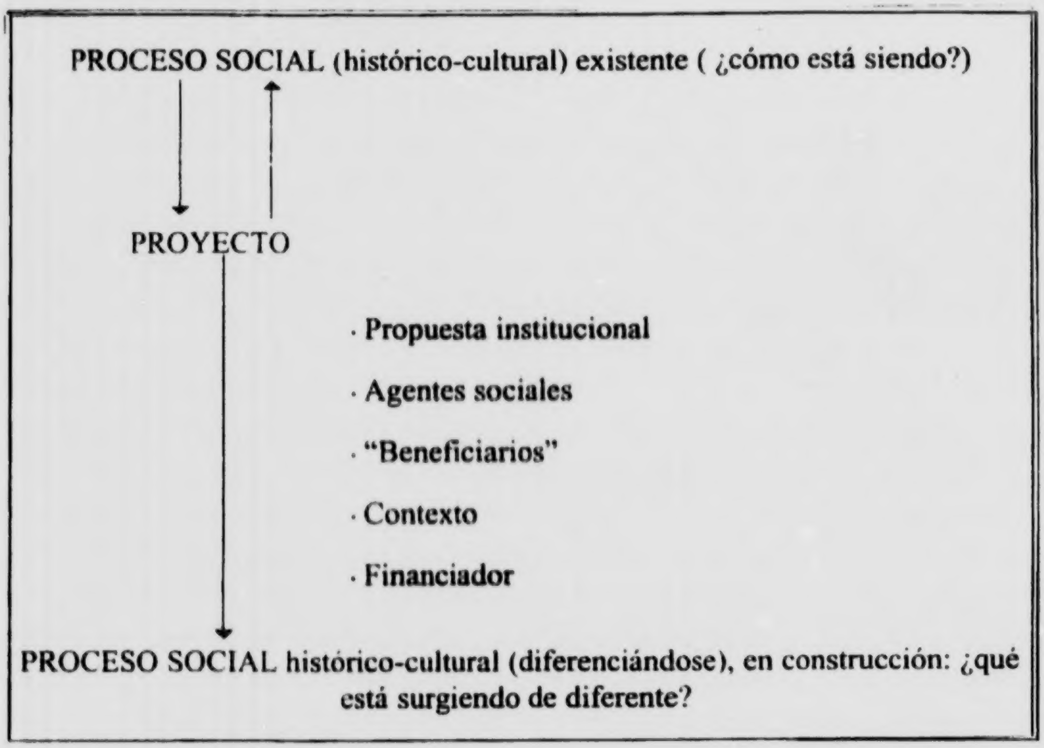
Uno de los elementos diferenciadores entre las tradiciones culturales son las nociones y los usos del tiempo. Mediante la inexorabilidad de éste y las inevitables angustias que ocasiona al ser humano su enfrentamiento a las adversidades del mundo, crea sus soluciones particulares y sociales que constituyen las culturas. Son las respuestas diferentes que el ser humano tiene construidas, básicamente a través de tres actitudes (Laplatine, 1974:15): mesianismo, posesión, utopía. ¿cuáles de éstas son más útiles a la idea de desarrollo, democratización y proyecto nacional?, ¿cómo desarrollarlas junto a los diferentes grupos etnolingüísticos? Con esas tres actitudes, los seres humanos no tienen elaboradas todas sus respuestas a la existencia, pero sí revelan su naturaleza más profunda. La imaginación colectiva está estructurada para vencer los momentos de crisis y situaciones históricas inéditas.

Siguiendo a Laplatine (1974), estas actitudes se pueden apreciar como reacciones de contestación social, impregnadas de un sentido religioso, porque todas formulan un "proyecto sagrado sobre el futuro" (Andrade, 1997: 31). Ese futuro también comporta acepciones y actitudes diferentes de los diversos grupos culturales.

Las transformaciones sociales deseadas por la ADRA deberán necesariamente enfrentarse con todas las cuestiones arriba planteadas y darse en los diversos ámbitos de la existencia de los seres humanos, en sus expresiones masculinas y femeninas, y en la sociedad angolana como un todo. En la economía, en la política, en las ciudades, en los campos, en las familias y en las personas, en instituciones como el Estado, la universidad, los partidos, las diferentes iglesias. Para contribuir con el surgimiento de esas transformaciones sociales, la ADRA escoje una estrategia de intervenciones institucionales a través de varias tácticas, entre ellas, sobresalen la organización de proyectos en conjunto con las comunidades rurales y periurbanas, y proyectos con otras instituciones, a través del programa denominado Batalla de Ideas.

Los programas de Desarrollo de Comunidades y el de Batalla de Ideas, se destinan a generar transformaciones locales ofreciendo respuestas a las necesidades de las comunidades y a proyectos de las instituciones. Entre estos, destacan el reordenamiento de tierras, los microemprendimientos y las microrrealizaciones, ONJILA, educación, mujeres, salud, *food for work*, educación para la ciudadanía, educación para el desarrollo, etc. El programa Batalla de Ideas pretende generar la discusión de los problemas del país, provocar un mayor conocimiento de la realidad angolana. Este programa incluye entre otros proyectos, el de educación para el desarrollo y la educación cívica a desarrollarse junto a otras y con otras instituciones.

Se trata, por tanto, de acciones que surgen a partir del proceso social predominante, tratando de provocar otra dirección para el proceso social angolano. Construir y consolidar una sociedad pluriétnica y multicultural, desarrollada, democrática, unida y humana. Se evidencia su trabajo como una acción educativa que se configura en las relaciones pedagógicas con las comunidades y las instituciones, gubernamentales y no gubernamentales. Busca reforzar los embriones de sociedad civil que comienzan a emerger en el país. Esquemáticamente, esa acción podrá ser representada de la siguiente manera:



En este esquema, un proyecto emerge en un determinado proceso social (contexto local, regional, nacional, internacional) como una respuesta a determinados aspectos de ese contexto, y se conforma por la interacción entre una propuesta institucional, agentes institucionales, "beneficiarios", el propio contexto y los financiadores.

El proyecto se configura como prácticas de intervención organizadas institucionalmente con la finalidad de resolver determinados problemas y/o potenciar capacidades existentes, en una población dada, para garantizar su subsistencia, su integración social (adaptación + transformación), su desarrollo cultural y apertura plena de todas las personas involucradas en todas las dimensiones de la vida. Esas prácticas son educativas (acciones pedagógicas) y, operando a partir de una determinada materialidad (reordenamiento de la tierra, microrrealizaciones, construcción de escuelas, letrinas y puestos de salud), se configuran como: intervenciones en el campo simbólico actuando en la organización de relaciones interpersonales, formando grupos de acción que, dando respuestas a determinadas necesidades económicas y simbólicas, interfieren en las representaciones sociales o saberes de las poblaciones e instituciones, posibilitando el surgimiento de otras formas de comunicación y de poder, así como nuevas técnicas y valores que pueden anunciar una nueva síntesis cultural.

Los programas, a través de sus proyectos, adquieren, por tanto, un estatus de práctica educativa y se hacen efectivos a través de las relaciones pedagógicas entre la ADRA y sus agentes, entre éstos y las Comisiones de Barrios, entre éstas y los "beneficiarios" y entre éstos y el resto de la población de un barrio y/o de una determinada institución. ¿Cómo provocar una interacción con otras instancias de la sociedad?, ¿los partidos?, ¿el parlamento?, ¿el Gobierno?, ¿las iglesias?, etcétera.

En las acciones organizadas por los agentes institucionales o agentes de desarrollo todos los aspectos propios de la acción pedagógica acontecen. Consciente o inconscientemente, esa intervención cuestiona las relaciones de poder que configura el proceso social existente y predominante en las relaciones sociales de la sociedad angolana a partir de una población específica o de instituciones. Se trata así, en una palabra, de proporcionar otra experiencia social y personal a los involucrados en los proyectos. Por eso, los programas con sus proyectos organizan espacios grupales de interacción interpersonal y hasta social en los cuales son cuestionados o valorados, reproducidos y/o transformados los conocimientos, los valores, las actitudes y las formas de hacer con los cuales los sujetos interpretan o reinterpretaban su vivencia o práctica social, formas de hacer y formas de sentir; en una palabra, cuestionan su cultura, así, los proyectos se caracterizan como: estrategias de intervención, particulares (singulares) relaciones de comunicación, de poder entre diferentes sujetos, centradas en actividades para modificar una situación dada (existente y predominante), y crear una nueva situación que se estime cualitativamente diferente.

Al inicio de un proyecto, éste sólo se sustenta por la satisfacción de intereses en que todos se sientan ganando con su participación y posibilitando algunas condiciones para generar una voluntad colectiva. Así tenemos que considerar: intereses que se consubstancien, en una voluntad colectiva (todos ganan); competencia técnica de sus agentes sociales; habilidad política de los agentes sociales y "beneficiarios"; medios (condiciones materiales) para la acción; coherencia de sus proponentes y coordinadores que podrá ser vivida también por los "beneficiarios", y capacidad de generar un fuerte sentimiento de pertenencia entre todos.

La comunidad (los "beneficiarios") es un receptor no pasivo, tiene su historia, su cultura, sus frustraciones, sus esperanzas y deseos. Es a partir de la capacidad de considerar, y responder a esas diversas dimensiones del individuo y de la colectividad que se puede afirmar o disolver una propuesta de intervención institucional.

El proceso de sistematización depende de esa concepción de la intervención institucional (que no sé, si interpreté correctamente) y de qué desea la ADRA para Angola. Su filosofía, política y pedagogía dependen de los intereses institucionales. Los procesos sistematizadores deberían ser un termómetro de la direccionalidad de

la acción institucional. Por eso, tienen ventaja las relaciones educativas vivenciadas en los programas. ¿Cómo es la relación "beneficiarios" y agentes sociales?, ¿cómo se relacionan los agentes sociales y los autores sociales con los actores sociales?, ¿está conformando un sujeto colectivo para su afirmación social e histórica?

3. Autor social, agente social y actor social

A lo largo del texto han aparecido las expresiones "beneficiarios que se trasformarán en autores sociales" "agentes sociales o de desarrollo", "actores sociales" y "sujeto individual, colectivo, social e histórico". Distingo, por tanto, los papeles que las personas o grupos sociales desempeñan al interior de los proyectos de desarrollo y/o de los movimientos sociales populares: autores sociales, agentes sociales, actores sociales. Esos son los sujetos individuales y/o sociales que podrán conformar sujetos colectivos, históricos.

La interacción entre esos sujetos individuales y/o sociales frente a sus problemas, en sus relaciones tensas y, a veces, conflictivas, conforma los movimientos sociales populares, en cuanto sujetos colectivos históricos que podrán por su interacción convertirse en sujetos colectivos históricos. Los sujetos sociales luchan por las trasformaciones de lo cotidiano, de las inter/subjetividades. Los sujetos colectivos, históricos, absorbiendo las luchas sociales se involucran en las transformaciones de las coyunturas y de las estructuras en función de una mayor participación social y personal, por la afirmación de la dignidad de todos, hombres y mujeres de las diferentes etnias, edades, condiciones sociales, opciones sexuales, de género y culturales en nuevas relaciones de poder en una institucionalidad estatal resignificada.

Los autores sociales son los participantes de un proyecto, inicialmente denominados "beneficiarios", pero que deberían ser sujetos de la acción en cuanto autores, hacedores sociales, protagonistas de la acción, sujetos del proceso social. Son los dirigentes, militantes oriundos de los diversos segmentos de la clase trabajadora. Los agentes sociales son los funcionarios

de ONG, de iglesias de la línea de la teología de la liberación, de algunos partidos políticos, universidades, en cuanto portadores de un pensamiento crítico sobre las situaciones vividas por los segmentos de la clase trabajadora, además de ser gestores de un proyecto de sociedad diferente de lo predominante. Actúan en el proceso como intelectuales.

Pero, además de los autores sociales y agentes sociales, emerge otra figura en la acción social, los actores sociales. Son representantes de gobiernos, de iglesias y/o partidos tradicionales, de empresas. Contribuyen para la conformación de un movimiento social, con la implantación de un proyecto de desarrollo, por la interlocución que se establece a través de las negociaciones que son obligados a establecer con las organizaciones populares u organizaciónes comunitarias de base, con los proyectos. Esas negociaciones permiten a los autores y agentes sociales aprehender elementos importantes para el desarrollo de las organizaciones de base, de los programas y proyectos. Cuando los actores sociales pretenden desmovilizar los movimientos o impedir proyectos de desarrollo, prestan un servicio a la afirmación de los autores y agentes sociales. Casi siempre detentan esos actores sociales una comprensión poco crítica de las situaciones de los segmentos sociales populares, pero no se excluye la posibilidad de que algunos de ellos se conviertan en aliados de la acción.

Esos tres hacedores de las acciones sociales son sujetos individuales o sociales que interactuando entre sí en el proceso organizativo/educativo, van desempeñando papeles diversos. Los autores y agentes sociales, en el proceso social, se hacen sujetos colectivos de la acción popular o del desarrollo. Los actores continúan como tales, representantes de los proyectos políticos de sus instituciones, pudiendo, no obstante, algunos de ellos integrar el sujeto colectivo. De esa manera, se distinguen e interrelacionan analíticamente, desde los diferentes ámbitos y alcances de sus acciones, autores sociales, agentes sociales, actores sociales, sujeto individual, sujeto social y sujeto colectivo. Todos son sujetos individuales o colectivos, pero desempeñan papeles específicos en la acción o en el movimiento social. Vale, por tanto, bautizarlos de acuerdo con los papeles que desempeñan e intereses que defienden y quieren concretizar.

Las relaciones entre esos diferentes sujetos de la acción colectiva, social o comunitaria, casi siempre son tensas, cuando no conflictivas. La convivencia entre ellos, en los proyectos, aunque sustentados por un ideal de transformación de sus sociedades, en el sentido de la democracia, pero con orígenes e historias diferentes, puede fácilmente configurarse como autoritaria y sumisa; por eso, no han sido tranquilas las relaciones interpersonales y políticas. En general, en los proyectos y en los movimientos sociales populares y/o en los proyectos de desarrollo no hay relaciones armoniosas.

Las tensiones entre los diferentes sujetos, agentes y autores sociales, o entre ellos y los actores sociales, también al interior de los autores sociales y agentes sociales, resultan de las diferentes conformaciones y racionalidades de clase, incluso de diferentes niveles de escolaridad, de perspectivas de vidas, posturas ideológicas, étnicas, religiosas, de género, etcétera.

En investigación reciente, al analizar algunos movimientos sociales de Brasil y de México, pude identificar, en conjunto y con matices diferentes, por lo menos tres momentos en las relaciones entre autores sociales y agentes sociales (Souza, 1996). Un primer momento, en que los agentes sociales dirigen los procesos y las acciones, y los autores sociales todavía se encuentran en la situación de "beneficiarios", no son de hecho sujetos de la acción. Un segundo momento que se caracteriza como de conflictos entre agentes sociales y "beneficiarios" que quieren ser los protagonistas de la acción, quieren hacerse autores sociales. Un tercer momento, en que los beneficiarios se afirman como autores sociales y llegan a tener una relación de sujeto a sujeto con los agentes sociales.

Primer momento
Dirección de los agentes sociales

Es posible configurar tanto en los movimientos sociales como en los proyectos de desarrollo, un primer momento, en el cual aún no se puede hablar de organización o de movimiento. Es más una actuación de los agentes sociales que se inmiscuyen " entre el pueblo" por las razones más diversas, pero siempre diciendo que están allí para ayudar.

En ese momento, los protagonistas son los agentes sociales. Ellos toman las iniciativas, definen las pautas, elaboran los proyectos, los objetivos, las líneas estratégicas de acción colectiva. A partir de esa situación, va surgiendo lo que se podría llamar un embrión de organización o un núcleo de movimiento futuro. Ese núcleo de personas (agentes sociales y "beneficiarios") se va fortaleciendo. Comienza a tomar forma el proceso político de organización que supera las actividades del proyecto. Va adquiriendo otra configuración. Hasta entonces, la participación de los pobladores congregados por

la temática que les concierne era subalterna, no tienen la dirección, acompañan a las reuniones, opinan, aprueban las decisiones, a la vez ejecutan.

Pero, en ese proceso inicial, poco definido, como parece que va a ser todo el proceso, todos aprenden muchas cosas. Muchas ideas circulan. Van aconteciendo transformaciones individuales de diversas y diferentes dimensiones, a veces, extraordinarias. Los pobladores se transforman, asumen responsabilidades, comienzan a construir una cierta comprensión común entre ellos. Van cambiando de condición, comienzan a dejar de ser "beneficiarios", convirtiéndose en protagonistas de las acciones organizadas. Consiguen algunas conquistas, victorias, sufren derrotas. Van aprendiendo y conformando identidades. Se van constituyendo como autores sociales, escritores de su propio proyecto, afirmando sus deseos y esperanzas.

Las relaciones, las acciones, las discusiones, los conflictos, los estudios y profundizaciones, conforman un proceso pedagógico muy significativo de madurez intelectual, política y humana, creando las condiciones de los momentos a seguir.

Segundo momento
Organizativo, conflictos, rompimiento

Un núcleo de "beneficiarios" comienza a estructurarse como grupo, esboza un cierto nivel de cohesión entre ellos, asume la coordinación de la dinámica de algunas actividades. Va enfrentando los problemas que aparecen sin consultar al agente social. Comienza a establecer relaciones con otras organizaciones, ONG, con representantes de gobiernos municipales o provinciales, iglesias, partidos. Esboza una cierta autonomía. Da los pasos hacia la creación de una cierta consistencia organizativa, de comprensión. Algunos pobladores se transforman en dirigentes, se hacen autores de su acción.

El inicio de la toma de dirección de las actividades por un grupo de pobladores que, por varias razones, se destacan en el trabajo, se configura como un conflicto con los agentes sociales. La explosión del conflicto no se manifiesta de inmediato ni se resuelve en poco tiempo. Demora mucho la solución, salvo que, en algunos casos se dé más rapidamente, sobre todo,

cuando el trabajo tuvo inicio con un agente social más experimentado o igual con pobladores oriundos de otras actividades o de movimientos sociales. Pero, muchas veces, si son sectarios, se constituyen en obstáculos y no en facilitadores del proceso de crecimiento o de conformación de una organización comunitaria de base o de un movimiento social.

Las actividades comienzan a transformarse en acciones colectivas. Hasta entonces, aquellos participantes o "beneficiarios" no habían actuado como sujetos sociales, pues no elaboraban el "script" de la acción. A partir de ese momento, continuando con la misma alegoría, "beneficiarios" congregados para una acción comunitaria comienzan a colocar algunas frases en "script". Y ocurre que se oponen a los agentes sociales. Si éstos tienen la competencia de comprender y manejar bien los conflictos, las soluciones van siendo encontradas, las competencias van siendo superadas y se van construyendo identidades plurales consistentes. Si no, la división y, muchas veces, la desagregación del trabajo es inevitable. Es un momento que revela los resultados positivos o negativos de la acción de los agentes sociales. Si ese momento no emerge, es señal de que los "beneficiarios" no tuvieron oportunidad de crecer, de transformarse, de hacerse autores sociales y, por tanto, no atenderán el estado de sujetos de su acción. En esas condiciones no surgen organizaciones comunitarias de base y mucho menos un movimiento social popular.

Tercer momento
Cooperación

En los casos estudiados, en Brasil y en México, igual que cuando hubo rompimiento, se estaban restableciendo las relaciones entre agentes sociales y autores sociales, al momento de la investigación, aun en medio de muchas desconfianzas, tanto en el caso de MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra) de Río Grande del Sur, como en la "Coordinadora Regional de Mujeres del Valle de México". Son, pues, procesos de construcción de autonomía, de relaciones de cooperación entre agentes sociales y autores sociales. Vencido el proceso de autonomización y maduración, a partir de aprendizajes cognitivos, políticos, organizativos y emociona-

les, finalmente los autores sociales asumen su papel de protagonistas de la acción, comienzan a ser "escritores de script" de sus acciones, de su organización y de su movimiento. El conflicto se atenúa. Los autores sociales van en busca de los agentes sociales. Ahora, ya participantes de una misma lucha en relaciones un tanto más simétricas, aunque todavía en medio de varias divergencias y diferencias que son útiles y contribuyen a la consolidación de esas relaciones necesarias a los procesos de transformación cultural de nuestras sociedades. Tiene inicio la formulación de un proyecto societal y hasta nacional.

Esas experiencias hacen que los autores avancen política e intelectualmente. Y comienzan a asumir la conducción de la propia acción colectiva, casi siempre en oposición a los agentes sociales que los ayudaran en su crecimiento porque, muchas veces no quieren dejar el mando. Pero, entre idas y venidas, conflictos y consensos, tensiones y comprensiones, a través de momentos y procesos reflexivos, se van configurando procesos sociales diferenciados en el seno de una determinada población. En algunos momentos del proceso, una actividad sistematizadora, coordinada por alguien experimentado y competente que no participa en las tensiones, puede ser muy saludable.

Superados algunos conflictos, los autores sociales van en busca de agentes sociales que puedan ayudarlos en la profundización y comprensión más amplia de su propio movimiento, de sus organizaciones y acciones. Son procesos que pueden contribuir a la consolidación de las relaciones necesarias para la consolidación de la transformación cultural de nuestras sociedades. Se conforma un sujeto social por la interacción y por la acción de autores sociales, agentes sociales y actores sociales.

Los pobladores adquieren el sentimiento de que se volverán capaces de reunirse y participar en varios espacios con los agentes sociales de igual por igual. Y solicitan apoyo para continuar capacitándose, inclusive para mantener relaciones en otros niveles con las diferentes expresiones de los movimientos sociales y políticos, de los organismos gubernamentales, ONG, iglesias, etc. La capacitación buscada es tanto técnica como política, pero las opciones de los autores socia-

les no coinciden exactamente con las de los agentes sociales. Es posible y fecunda la convivencia de los diferentes en la medida en que tienen algunas perspectivas sociales semejantes y se inserten en una acción colectiva que tienda a los cambios sociales.

La asunción del control de la acción por los pobladores no significa que se establezca, de inmediato, una perspectiva más democrática. Es posible que hasta se instale un proceso menos democrático, o aparentemente menos democrático del que se ejercía en el momento en que los agentes sociales tenían la dirección. Un pequeño número de pobladores se vuelven ilustrados y dirigen casi soberanamente; frente a una cierta pasividad de otros participantes, en la acción colectiva. Parece que se reproduce el proceso que fuera vivido con la dirección de los agentes sociales; hay un peligro efectivo de que instalen liderazgos vitalicios. La reflexión pedagógica y el debate político pueden ayudar a superar esos riesgos.

Si los agentes sociales actuaran pedagógicamente, los dirigentes populares podrían asumir una postura pedagógica semejante a la de los agentes sociales críticos. Y el proceso pudiera avanzar para garantizar el crecimiento de los participantes y la rotatividad de las direcciones. Se pudiera dar un aprendizaje profundamente significativo de la participación y de la dirección; se posibilitarían relaciones democratizadoras y podría formularse una nueva visión del mundo. Los pobladores tienden a construir su propia experiencia según su modo de comprender el proceso. Es posible que se dé un estrechamiento de alianzas y un clasismo bastante fuerte; pero, con todos sus riesgos, es un proceso que se está mostrando necesario en la construcción de una autonomía política y de una identidad propia en cuanto acción popular.

Se revela fundamental el hacer pedagógico de los agentes sociales y de las direcciones populares, se desea construir la autonomía de la organización popular y garantizar su intervención en la democratización de nuestros países. En esa acción educativa, para garantizar las condiciones de la relación pedagógica positiva, tiene ventaja la sistematización en cuanto instrumento didáctico de los proyectos de desarrollo comunitario, así como la evolución y maduración de los movimientos sociales populares.

4. Planteando el proceso de sistematización

La pregunta es cómo proceder para organizar un proceso de sistematización en cuanto instrumento didáctico de proyectos de intervención institucional y de los movimientos sociales populares. ¿Cómo realizarlo, de tal manera que se concretice su filosofía, pedagogía y política?

Esquemáticamente, podemos identificar los siguientes pasos:

- Trabajo de planeamiento.
- Trabajo de campo.
- Trabajo de interpretación.
- Trabajo de comunicación.

Estas diferentes tareas podrán ser documentadas en la forma como se describe a continuación, consubstanciando el proyecto de la actividad sistematizadora.

Proyecto de la actividad sistematizadora

En el trabajo de planeamiento hay varios momentos y pasos. Nos parecen fundamentales los que van a ser explicitados. Aunque pueden ser complejizados y ampliados.

1. El primer paso es la identificación de la necesidad de sistematización. La descripción de las razones que pueden llevar al agente social, la institución, un programa o alguno de los proyectos de un programa a afirmar que "es preciso realizar una actividad sistematizadora". Formular el porqué configura su importancia con la justificación de la realización de una actividad sistematizadora. Al explicitar las razones de la necesidad de la actividad sistematizadora, se formula el problema de la sistematización que corresponde a la construcción de un problema/objeto de estudio del proceso de sistematización. Se deben también explicitar los para qué, o sea, construido ese objeto de estudio, ¿para qué va a servir? Se explicitan así, los objetivos de esa actividad sistematizadora de la experiencia que va a servir de campo empírico para el proceso sistematizador.

2. El segundo paso o momento es la construcción de los fundamentos teórico-metodológicos de esa actividad sistematizadora. Ciertamente, el grupo o equipo que se ocupa de ella no es el primero en tratar el tema escogido, esto es, de ese objeto de estudio de la sistematización. Por eso, es importante hacer un análisis de la literatura que trate de ese asunto. Consultar la bibliografía existente sobre el objeto de estudio u objeto similar y al cual pueda tener acceso. Si ya existen explicaciones, interpretaciones y comprensiones plausibles sobre el asunto, es importante estudiarlas. Puede suceder que, estudiando las opiniones de otros sobre el problema, el grupo descubra el sentido de la cuestión o de la experiencia para sí y ya no justifique una actividad sistematizadora sobre el mis-

mo asunto, o pueda llegar a una formulación más adecuada a sus intereses.

Es siempre bueno evocar: se busca la apropiación de la experiencia o de la vivencia por sus propios sujetos. Y, justificándose la actividad sistematizadora, tenemos que responder a la siguiente pregunta:

¿Cuál es la concepción del objeto del cual partimos?

Esta construcción debe ser hecha a partir de estudios anteriores, es decir, de la revisión bibliográfica; o bien, de lo que propone la intervención institucional sobre aquel asunto o de inferencias que pueden ser elaboradas a partir de sus documentos oficiales.

En seguida los interesados en la actividad sistematizadora deberán responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo vamos a proceder para encontrar las informaciones que permitirán la construcción de los datos que garantizarán la reconstrucción del objeto, esto es, la respuesta al problema de sistematización? Se trata aquí de planear el trabajo de campo y de interpretación.

3. El tercer paso en este proceso de planeación será la descripción detallada de actividades del plan

- del trabajo de campo,
- del trabajo de interpretación,
- de las sesiones de argumentación, que son una vuelta al trabajo de campo, y
- de la incorporación de las nuevas contribuciones que emergieran dentro de la (s) sesión (es) de argumentación.

En ese proceso:

- El grupo estratégico, o sea, las personas que van a identificar, participar directa y activamente en los procesos de sistematización, deberá estar bien conformado.
- Organizar el calendario, o sea, la distribución de las actividades y responsabilidades en el tiempo y en el espacio.
- Esbozar la forma de divulgación de los resultados, esto es, la comunicación de los resultados de la construcción que fue posible en el proceso de sistematización.

Este proceso de planeamiento tendrá que expresarse en un documento. Ese es el plano de la sistematización. Un documento que concretiza el resultado del planeamiento y garantiza la disciplina necesaria para la realización de la actividad sistematizadora. En ese documento debe aparecer:

I. Introducción

1. La exposición de las razones que justifican la realización del proceso de sistematización (¿por qué sistematizar?).

2. El problema/objeto de la sistematización (¿qué va a ser sistematizado o estudiado?): la descripción del problema de

la sistematización que puede ser concluida con una pregunta a ser respondida por el proceso que será evidenciado. Y el anuncio del objeto de la sistematización que es la respuesta a la pregunta formulada. Se trata de la hipótesis o suposición de la respuesta a la pregunta elaborada o problema de la sistematización. De estas suposiciones las que constituyen la concepción de la que se parte para la actividad sistematizadora, esto es, la visión del objeto de estudio que se tiene antes de la realización de la actividad sistematizadora (¿qué es sistematizar?). Esas suposiciones serán confrontadas con las descubiertas en el trabajo de interpretación a partir de las informaciones obtenidas en el trabajo de campo.

3. La explicitación de los objetivos de esa actividad sistematizadora. La construcción de los objetivos puede ser obtenida por la respuesta a las siguientes preguntas:

¿Elaborado el objeto de estudio, para qué va a servir? ¿para qué sistematizar esa experiencia, además del objetivo intrínseco a la actividad sistematizadora que es la apropiación de la misma por sus sujetos?

II. Procedimientos teórico-metodológicos

En este segmento se exponen todas las ideas sobre el objeto de estudio que el grupo estratégico o el equipo de sistematización conseguirá construir a partir de la revisión bibliográfica, de la propuesta institucional y de sus propias ideas. La construcción previa del objeto de la actividad sistematizadora. En esa parte, además de la explicación del objeto de estudio, será necésario formular los procedimientos del trabajo de campo y del trabajo de interpretación. Deben fijar lo más claro posible todos los pasos a ser realizados para la obtención de las informaciones necesarias para la construcción de los datos que permitirán la reelaboración del objeto de estudio: qué se va a hacer y cómo, tanto en el trabajo de campo como en el interpretativo. Formular todas las suposiciones con las cuales se inicia el trabajo de campo de la actividad sistematizadora y lo que se pretende hacer en la interpretación de las informaciones recogidas.

Claro que todo esto es provisional y puede ser completamente modificado en los recorridos de la actividad sistematizadora. Pero es una guía indispensable, sin ella no se hará nada. Esquemáticamente, esas construcciones podrán aparecer en el siguiente orden:

1. Concepción del objeto. Construida a partir de la literatura sobre el asunto, de la propuesta institucional y de las ideas del grupo estratégico. Como ya se escribió, es importante saber lo que ya fue dicho sobre ese objeto, pues, siguiendo la perspectiva epistemológica adoptada en este artículo, un nuevo saber se produce a partir de un saber previo. Ciertamente, la institución promotora de la intervención también tiene una concepción y expectativas relacionadas a ella, enton-

ces es preciso organizar esa visión. Por otro lado, el grupo estratégico también tiene sus ideas sobre el objeto. Toda esa revisión de lo que ya se dice o se piensa sobre el asunto es importante porque permitirá descubrir lo nuevo que se está construyendo a partir de la intervención institucional y de la experiencia de los involucrados en la intervención.

2. Procedimientos en el trabajo de campo. El objetivo del trabajo de campo es recoger informaciones a ser transformadas en datos que permitirán la elaboración del objeto de esa actividad sistematizadora a través de su confrontamiento con la noción de objeto que fuera punto de partida del proceso sistematizador.

Estas informaciones podrán ser recogidas a través de diversas técnicas, entre ellas, son más apropiadas a la concepción de sistematización que aquí se maneja, las siguientes:

- Entrevista en profundidades.
- Historias de vida.
- Observación participante.
- Participación observante.
- Documentos escritos (actas, boletines, informativos, relatorios, etc.)

3. Procedimientos para el trabajo interpretativo. El objetivo del trabajo interpretativo es transformar las informaciones en datos y reconstruir el objeto de estudio, así como llegar a conclusiones a partir de la actividad sitematizadora sobre el sentido de la experiencia. La técnica más apropiada es la del análisis del discurso (Pucinelli, 1996) y/o de contenido, pues, permite la construcción de sentido. Esa técnica, a través de la transformación de los elementos que componen el objeto de estudio en unidades de análisis, permite la reconstrucción del sentido. Es a partir del análisis de la literatura, de las expectativas institucionales y de las ideas del grupo estratégico sobre el objeto de la sistematización que serán integrados los elementos que componen la noción de este objeto. Las ideas

centrales que componen la noción de objeto serán las unidades de análisis. Tienen así las indicaciones para buscar en la caótica lista de las informaciones obtenidas en el trabajo de campo. En esas informaciones, se buscan los contenidos para las unidades de análisis. La elaboración de éstas, a partir de los datos construidos con las informaciones adquiridas en el trabajo de campo, permitirá la reconstrucción del objeto de estudio y tener una nueva visión sobre el mismo. En la síntesis del objeto se encontrará el sentido de la experiencia para sus sujetos.

¿Cómo buscar el contenido de las unidades de análisis en las informaciones del trabajo de campo?

- Se procede, primero, a una lectura general de las anotaciones de las observaciones, de las entrevistas y de los documentos.

- En seguida, se hace una lectura tematizada de acuerdo con las unidades de análisis escogidas, o sea, se buscan en los fragmentos de los discursos (anotaciones, documentos, entrevistas), los aspectos que podrán contribuir para la construcción de aquella unidad de análisis.

- Y, después, una lectura comparativa, al interior de cada unidad de análisis, del habla de los diferentes sujetos referentes a aquella temática, siempre calificando quien habla, sin necesariamente colocar nombres. Se explicitan sus recurrencias, sus ambigüedades, contradicciones, incertidumbres, inseguridades, etcétera.

Finalmente, con esos datos se reelabora el objeto de sistematización, se amplía la concepción que fuera tomada como hipótesis con datos nuevos adquiridos a partir de la interpretación de las informaciones obtenidas en el trabajo de campo. Se elabora un texto sobre el objeto. Esos son los resultados de la actividad sistematizadora.

Sesión de argumentación. Con el texto final provisorio, sobre todo si la interpretación fue realizada por agentes o por el

grupo estratégico, se convocan todos los que estuvieran involucrados en el proceso sistematizador para examinar ese texto. Esta sesión de argumentación es fundamental para la apropiación de la experiencia y para conferir la construcción de los agentes o del grupo estratégico. Deberán participar todos los sujetos de la sistematización (agentes, grupo estratégico, "beneficiarios" que, de una forma u otra se involucraran en la actividad sistematizadora).

Las nuevas contribuciones de la sesión de argumentación deberán ser incorporadas al texto final. Se debe, en ese momento, decidir sobre lo que se va hacer con el producto de la actividad sistematizadora, decidir sobre su difusión: a través de un artículo, de un libro, de una obra de teatro. La sistematización engloba, por tanto, procesos y productos de elaboración de sentidos o saberes.

III. Resultados

Los resultados, además del texto producido como construcción del objeto de estudio, que de hecho es una reconstrucción de sentidos, pueden ser condensados en un artículo de divulgación, en un libro, en un relatorio científico, en un VT, o en una obra de teatro. La reconstrucción resulta de la confrontación entre la concepción del objeto de estudio del cual se partió, elaborada por la revisión de la bibliografia, propuesta institucional y de la visión del grupo estratégico, y las informaciones obtenidas en el trabajo de campo que se transforman en datos en el trabajo interpretativo. La comunicación de la experiencia es para que otras personas e instituciones (gobernamentales, no gobernamentales, académicas, religiosas, etc.) se puedan enriquecer al conocer experiencias de otros lugares, ámbitos y personas. Con los resultados de la actividad sistematizadora, se puede también elaborar conclusiones, proyectos, y/o recomendaciones que pudieran ser útiles a la corrección de trayectorias del proyecto institucional, de organizaciones comunitarias de base y de movimientos sociales populares.

Referencias bibliográficas

ANDRADE, Maristela Oliveira (1997), *Cultura e tradição nordestina:* ensaios de história cultural e intelectual. João Pessoa, Idéia.

BACHELARD, Gaston (1964), *A formação do espírito científico.*

BOSI, Alfredo (1992), *Cultura brasileira- temas e situções,* São Paulo, Editora Ática.

CAPRA, Fritjof (1990), *O ponto de mutação: a ciència, a sociedade e cultura emergente,* São Paulo, Cultrix.

DIMENSIÓN EDUCATIVA (1996), *Sistematización de experiencias- búsquedas recientes,* Santafé de Bogotá, Dimensión Educativa (Aportes; 44).

FLORES, Ángel (1976), *El método de la acción y la acción del método,* Buenos Aires, Editorial Arco.

GOROSTIAGA, Xavier (1991), *A América Latina em face dos desafios globais,* Salvador, CEAS. Setembro/ Outubro (Cadernos do CEAS; 135)

LAPLATINE, F. (1974), *Les trois voix de l'imaginaire: le mesianisme, la possesion et l'utopie,* Paris, Ed Universitaire.

LYOTARD, Jean-François (1990), *La condición postmoderna: informe sobre el saber,* México, REI.

MARTINIC, Sergio (1985), "La reflexión metodológica en el proceso de sistematización: apuntes para una discusión", en: ANC. *Suplemento del informativo 38,* Lima, ANC, julio/agosto.

MARTINS, José de Souza (1997), *Exclusão social e a nova desigualdade.* São Paulo, Paulus.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1957), *Fenomenología de la percepción,* México, Fondo de Cultura Económica.

MOSCOVICI, Serge (1978), *A reproduçào social da psicanálise,* Rio de Janeiro, Zahar Editores.

ORTIZ, Renato (1980), "A procura de uma sociologia da práctica", en: *Pierre Bourdieu,* São Paulo, Ática, pp. 7-37.

PACHECO, Fernando (1995), *Democracia e sociedade civil em Angola,* Luanda , ADRA.

PRIGOGINE, Ilya. *A nova altança,* Brasil, Editora UnB.

QUEIROZ, Francisco Manuel Monteiro de (1997), *O setor informal de economia em Angola,* Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Dereito/ Curso de Maestrado em Ciências Jurídico-Económica.

Estudio Cualitativo de la Investigación sobre Niveles de Alfabetismo en México

Alejandro García García
Sara Sánchez Sánchez[1]

Presentación

El estudio sobre Niveles de Alfabetismo en México es parte de un proyecto regional, coordinado por OREALC-UNESCO, en el que participan siete países latinoamericanos: Chile, Argentina, Paraguay, Venezuela, Brasil, Colombia y México.

El objetivo general del estudio fue evaluar el rendimiento de las habilidades de lectoescritura y matemáticas, en una muestra representativa de la población adulta de las ciudades capitales de cada país, y determinar las competencias laborales y sociales que son requeridas para la incorporación y participación activa de los adultos en diferentes ámbitos de la vida social.

En el caso de México, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) asume el compromiso de participar en la investigación y realizar el estudio en tres ciudades de la República: Monterrey, Mérida y Distrito Federal. En septiembre de 1995, la Universidad Pedagógica Nacional, a través de un convenio con el INEA, asume la corresponsabilidad del desarrollo del proyecto, en relación con la dimensión cualitativa del estudio.

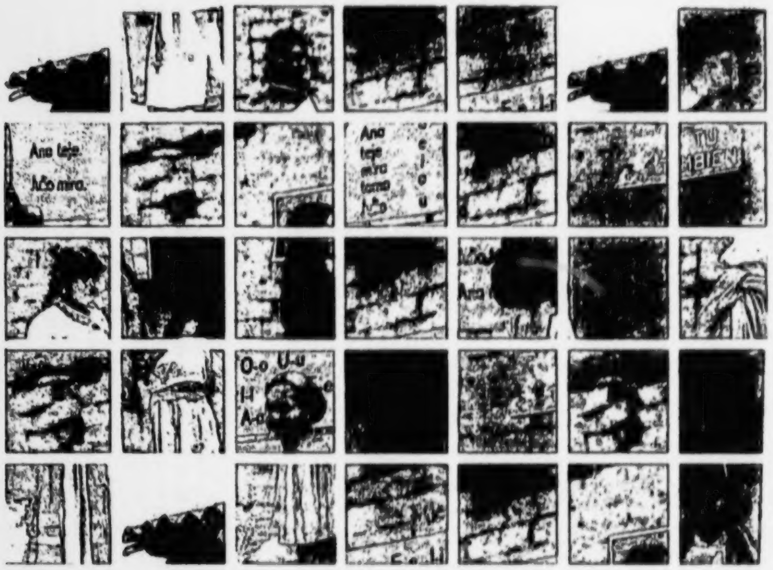
En este artículo deseamos hacer explícita la metodología de trabajo y presentar los resultados del estudio cualitativo en cuatro apartados que corresponden a: autopercepción y proyectos de vida, influencias recibidas en la asimilación y desarrollo de habilidades, experiencias de educación formal e informal, y estrategias en uso.

---

[1] *Investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional de México.*
Dirección electrónica: ssanchez@mail.ajusco.upn.mx

El estudio cualitativo permitió identificar cómo se desempeñan y participan los adultos a lo largo de la vida en el ámbito familiar, social y laboral, en cuanto al uso de la lectoescritura y las matemáticas; los eventos que, desde la perspectiva de cada sujeto, fueron más relevantes para el desarrollo de dichas habilidades; qué procedimientos ponen en práctica los adultos para mejorar sus conocimientos y habilidades y enfrentar el mundo letrado.

La trascendencia de la investigación es innegable, tanto para las instituciones que ofrecen servicios educativos para jóvenes



y adultos, como para el resto del Sistema Educativo Nacional, porque proporciona información sobre aspectos relevantes que permitirían revisar el currículo, las estrategias didácticas y los objetivos de diversas ofertas educativas; conocer cómo la posesión que tiene el adulto de la lectura, la escritura y las operaciones de cálculo, permite u obstaculiza su inserción en el campo laboral y social, aspecto que cobra especial relevancia en el contexto actual de globalización, de avances científicos y tecnológicos que se incorporan como parte de la vida de los individuos día con día y les exige conocimientos, habilidades y estrategias para enfrentar ese mundo cambiante y demandante.

METODOLOGÍA

La Investigación sobre Niveles de Alfabetismo en América Latina se propone profundizar en sus rasgos, explicarlo y comprenderlo como un fenoméno social que tiene su origen en la historia de hombres y mujeres concretos, bajo circunstancias socioeconómicas, políticas y culturales particulares que pueden ser similares en la región, pero específicas en cada país o localidad.

El estudio cualitativo aporta elementos para identificar el papel que juegan diversas interacciones en la vida cotidiana de los sujetos, en su proceso de formación formal e informal, en la adquisición y uso de sus habilidades de lectoescritura y matemáticas, y en la reconstrucción subjetiva de sus conocimientos, habilidades y desempeños.

La investigación permitió llegar a un gran hallazgo al lograr el tratamiento de un nivel de diversidad social contenido en los perfiles por grupo, ya que esta información permite reconocer características diferenciadas para acceder a la escuela y al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Estos perfiles permitirán definir políticas educativas precisas, adecuadas a las necesidades de nuestros tipos de adulto.

Objetivos del estudio cualitativo

- Analizar el pasado de hombres y mujeres adultos, en tres ciudades de México -Monterrey, Mérida y Distrito Federal-, e identificar los elementos que influyen principalmente en su forma de relacionarse con el mundo a través de la lectoescritura y las matemáticas.
- Conocer las estrategias que construyen y usan los adultos al enfrentar situaciones de la vida diaria que requieren la aplicación de la lectoescritura y las matemáticas.

- Identificar la significación que tiene para el adulto su nivel de alfabetismo y su desempeño en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve.
- Proporcionar información que permita, especialmente a las instituciones responsables, mejorar las ofertas en educación de adultos.

Entrevista y discurso

Para el estudio cualitativo se eligió la entrevista semiestructurada porque era importante el relato libre que una persona hace sobre su propia vida, pues en ella define los ritmos y retos que adquiere cada etapa, los factores y acontecimientos relevantes concretamente para la adquisición de la lengua escrita y las operaciones aritméticas.

La entrevista permitió recoger la descripción que cada individuo hizo de su vida escolar, familiar, social y laboral; al analizar el discurso se identificaron las condiciones y los elementos que adquieren relevancia para cada persona e influyen en la construcción de sus conocimientos, en el desarrollo de sus habilidades y actitudes hacia la lectoescritura y las matemáticas, punto clave para comprender cómo aprenden los adultos, qué relaciones son más significativas y qué representaciones se forman de sí mismos, de los objetos y de otras personas.

En la entrevista, el discurso de los entrevistados permite develar el sistema de representaciones a través del cual estructuran individual, en pequeños grupos o colectivamente, la función y usos de la lectoescritura y de las operaciones matemáticas.

La submuestra

Para el estudio cualitativo se seleccionó una submuestra de manera intencionada, a partir de la población total encuestada para el estudio cuantitativo (1805 casos). Para elegir los casos se consideraron las variables: edad, sexo, nivel de escolaridad y rendimiento; se establecieron los criterios para definir tres niveles de escolaridad: alta, media y baja; y dos de rendimiento: bajo y alto. El cruce de estas dos variables, permitió seleccionar los grupos extremos.

Se consideró como de baja escolaridad a los individuos que declararon haber asistido de primero a sexto de primaria; y de alta escolaridad a los que realizaron estudios de segundo de bachillerato o más. Se consideró de bajo rendimiento a las personas que en la resolución del test preliminar obtuvieron menos de cinco aciertos, y de alto rendimiento a las que se les aplicó el test principal.

Se seleccionaron 60 casos posibles de entrevistar, previendo imprecisión o insuficiencia de la información levantada por los encuestadores. Finalmente, 20 fueron las entrevistas realizadas, como se tenía previsto desde el inicio de la in-

vestigación. Este artículo presenta los primeros resultados del análisis aplicado al discurso de 18 casos que conforman los grupos: alta escolaridad-bajo rendimiento, baja escolaridad-alto rendimiento y baja escolaridad-bajo rendimiento.

Plan de edición y análisis

La transcripción de cada entrevista cuenta con una reseña del micro-contexto doméstico en el que se desarrolló la entrevista y el macro-contexto social donde se ubicó el caso.

El texto, producto de cada entrevista, se editó organizando el discurso en cuatro ámbitos de acción del individuo: familiar, escolar, laboral y social. La edición en estos ámbitos permitió identificar fragmentos del discurso, referidos a un tema o subtema particulares en cada entrevista, después de lo cual se realizó un análisis de los mismos para detectar en éstos las frases que pensamos condensan el sentido, la actitud manifiesta del sujeto hacia el tema o subtema.

Una vez editadas todas las entrevistas e identificados los temas y subtemas, se elaboró un mapa de categorías y subcategorías que permitieron codificar la información y ubicar las relaciones más significativas en las distintas etapas de vida de cada sujeto. Posteriormente, fue posible realizar un análisis comparativo en los diferentes casos, organizados en grupos o subgrupos y buscar recurrencias y contrastes.

Los resultados del análisis de estos discursos nos delimitó temáticamente y los presentamos en cuatro grandes apartados: Autopercepción y proyectos de vida, influencias recibidas en la asimilación y desarrollo de habilidades, educación formal e informal y estrategias en uso.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. Autopercepción y proyectos de vida

Las "máximas de vida" representan las formas de anclaje moral y existencial para el individuo; permiten comprender la relevancia de estas operaciones axiológicas en la historia de vida de un sujeto. La autopercepción y los objetivos últimos en los proyectos de vida, en los diferentes grupos, adquieren matices particulares.

Grupo alta escolaridad-bajo rendimiento

Las máximas de vida, para los integrantes de este grupo, se plantean como responsabilidad individual, autodeterminación y reto de superación permanente, dentro de la lógica de que "hay que salir adelante" a pesar de todo.

La asimilación y manejo de cualquier habilidad se considera que está vinculada al contexto afectivo-relacional de los

eventos particulares en los que interviene el sujeto; en este grupo, ese factor afectivo parece tener un efecto mayor y más negativo, evidente en los bajos resultados obtenidos en la medición de sus habilidades y, contrasta con la autopercepción altamente positiva que tienen las personas.

Grupo baja escolaridad-alto rendimiento

Las máximas de vida, en este grupo, tienden a crear expectativas para las nuevas generaciones, con un carácter eminentemente prescriptivo, tratando de evitar la frustración de aspiraciones que personalmente sufrieron.

Un elemento ético importante para los integrantes de este grupo es el interés, dedicación y calidad en el trabajo que realizan, unido a una percepción de sí mismos buena, no desproporcionada.

El esfuerzo individual se antepone a la búsqueda de ayuda en la solución de problemas laborales y valoran altamente el esfuerzo compartido en la lucha por la vida y el trabajo.

Las personas declaran haber sufrido formas de discriminación y autodiscriminación, en la escuela y el trabajo, a causa de la pobreza. Reconocen como una debilidad su baja escolaridad, pero impera una lógica que sobrevalora el aprendizaje para y en la vida.

Grupo baja escolaridad-bajo rendimiento

Los integrantes de este grupo tienen una autopercepción muy positiva de sus habilidades para el trabajo. En muchos casos formulan proyectos de vida imprecisos y a veces desproporcionados.

Los actos de machismo, que niegan los derechos de la mujer, son constantes en todos los grupos, pero en éste, las condiciones de dominación tienen consecuencias frustrantes en su desarrollo educativo, social y personal.

Para algunas mujeres, asistir a un programa de educación de adultos representa una opción para recuperar su autoestima y obtener reconocimiento familiar y social.

2. *Influencias recibidas en la asimilación y desarrollo de habilidades*

En el trayecto de vida de las personas entrevistadas se identifican individuos, organizaciones o ambientes culturales, sociales y familiares, que influyen significativamente en el desarrollo de sus habilidades. Entre las más importantes están:

- El papel afectivo-relacional que asumen los padres en la formación escolar de sus hijos, la tendencia a que el estudiante se incorpore o no al mundo del trabajo, sin abandonar la escuela o ser la causa de la deserción escolar, son situaciones que ad-

quieren diferentes manifestaciones en las diversas regiones estudiadas. Estos resultados dan cuenta de la complejidad que adquieren aspectos familiares y socioculturales para las políticas de desarrollo del Sistema Educativo Nacional.

- Las organizaciones religiosas, especialmente sectas protestantes, tienen un papel importante en la formación de la persona y en el desarrollo de su habilidad lectora, como vía para alcanzar los objetivos que persiguen.

A continuación se presentan: la influencia del maestro y las condiciones socioeconómicas, en los tres grupos, por la importancia que adquieren en el fenómeno estudiado.

Grupo alta escolaridad-bajo rendimiento

El maestro se identifica como figura central en la formación del individuo, tanto para su trayectoria escolar, como para estructurar el paradigma de valores en que apoyarán su conducta.

El maestro es caracterizado como una figura que no sólo enseña los contenidos y temas de un programa, sino que, con su ejemplo, trasmite y forma valores de respeto, responsabilidad y justicia, por ello es considerado un modelo dentro y fuera del aula.

El maestro aparece además, en algunos casos, como el representante del rigor, la disciplina inflexible y el castigo, este último anclado para siempre en el recuerdo del sujeto, presente en una condición ambigua, como humillación y autohumillación y como mal necesario.

Las difíciles condiciones económicas de la familia, en los sujetos de este grupo, ocasionan la interrupción de los estudios por períodos prolongados, la necesidad de estudiar y trabajar simultáneamente, la carencia de útiles y materiales necesarios, el pago de colegiaturas, etcétera.

Grupo baja escolaridad-alto rendimiento

En este grupo, la figura del maestro adquiere especial relevancia por la alta calidad afectiva con que se vincula a ellos. La fraternidad en el trato es altamente estimada y reconocida como un ejemplo importante para la conducción de sus propias vidas y las de sus hijos. Esa excelente relación inicial con sus maestros puede ser producto de la escasa presencia de estas figuras en su vida.

Los entrevistados que realizaron la primaria en una escuela rural, conciben al maestro como un habitante "insigne" de la comunidad, como un ejemplo en el actuar y en el decir, honesto siempre y abierta su casa para recibir cualquier tipo de inquietud de sus alumnos. Esta actitud del maestro hacia sus alumnos se ha perdido, y el trabajo en el aula de las escuelas urbanas se ha despersonalizado.

Otro rasgo importante en este grupo es la alta responsabilidad adquirida por estos individuos de manera prematura, debido a las precarias condiciones familiares; hay

la exigencia de abandonar la escuela para introducirse en el mundo laboral, por necesidades estrictas de sobrevivencia, y colaborar con el gasto familiar y las situaciones "accidentales".

En el caso concreto de las mujeres, no sólo es al mundo del trabajo hacia donde son obligadas a incorporarse –exigiéndoles abandonar la escuela–, sino al mundo de la casa, de los enfermos y los viejos, reduciendo sus expectativas al mundo de las necesidades de los otros. La familia representa aquí tanto un apoyo como una verdadera carga individual frente a las decisiones personales ligadas a la escuela y a la vida en su totalidad.

Grupo baja escolaridad-bajo rendimiento

La figura del maestro adquiere, en estos casos, un papel casi estrictamente afectivo, se deposita en él una especie de "ideal paterno" sustituto, provocado por condiciones de tensión familiar, maltrato y abusos de la autoridad paterna. El maestro representa una fuente de orden y saber frente al caos de la vida familiar del sujeto. Se da incluso una aceptación total de los padres a las acciones represivas de los maestros.

Este grupo es el de más escasos recursos económicos y, por tanto, el que se encuentra en la pobreza y pobreza extrema. En general, el ambiente familiar es iletrado, siempre con necesidades inaplazables que cumplir, no hay supervisión ni estimulación para que el niño estudie. Frecuentemente el alumno realiza trabajos que lo ocupan después de ir a la escuela, actividades que son el preámbulo de la deserción definitiva y precoz.

Los ambientes laborales en los que se desenvuelven los integrantes de este grupo no ofrecen ningún tipo de capacitación, ni permiten que una parte de la jornada laboral sea usada para que los trabajadores estudien. Además, las condiciones de explotación en el trabajo reper-

cuten para que las personas puedan participar activamente en programas de educación de adultos.

El trabajo de estas personas está muy poco o nada vinculado con la lectura o la escritura compleja, aunque sí lo está, en parte, con el cálculo matemático, casi siempre ligado al uso de medidas o a la manipulación de dinero.

Este es el grupo que representa el mayor de los retos, no sólo educativos sino sociales que enfrenta este país al fin del milenio.

3. Educación formal e informal

En este apartado se concentran las opiniones de los diferentes grupos entrevistados con respecto a la oferta de programas educativos y ante otras opciones de aprendizaje informal.

Esta información es muy útil porque revela formas de interrelación entre niveles educativos y modos de influencia intergeneracional. En cada grupo se identifican los matices particulares de sus necesidades, útiles para reconsiderar planes y propuestas educativas destinadas a sectores específicos.

Las opiniones respecto a la educación básica formal, que comparten todos los grupos, son al menos las siguientes:

a) Se observa la pérdida en la transmisión del paradigma de valores que antes era inculcado por los maestros a sus alumnos en la escuela: respeto al otro, hábitos de limpieza, orden, etcétera.

b) Se aprecian también cambios negativos en el orden de importancia de las materias y actividades escolares, por ejemplo la disminución de actividades manuales (especialmente en quienes cursaron su primaria en escuelas rurales con dos turnos, con talleres por las tardes) y

aprendizaje de oficios efectivos para responder a las necesidades de empleo, además de la poca atención a la ortografía.

c) Los entrevistados están inconformes con la pérdida del uso de métodos de enseñanza que actualmente intentan ser desterrados sin razón convincente de la escuela pública, por ejemplo: tareas de memorización, ejercitación caligráfica, prácticas de campo, concursos y competencias de superación.

d) Sobre las formas de trabajo en la escuela opinan que hay un contraste entre el tiempo que antes se destinaba a la escuela (mañana y tarde) y lo poco que hoy se trabaja; la diferencia entre el trato personal y directo del maestro tradicional (sobrevalorada su autoridad moral) frente a la actual masificación citadina y la consecuente despersonalización de la relación maestro-alumno y, por último, que en la actualidad se pospone permanentemente el aprendizaje de los contenidos básicos.

En estos planteamientos no sólo hay una referencia a contenidos, métodos o estrategias desechados en la actualidad, sino que subyace una postura valorativa, al mismo tiempo que una reacción donde se enfrentan visiones del mundo diferentes, que se convierten en indicadores de distintas formas de relación intergeneracional a partir de la escuela.

Grupo alta escolaridad-bajo rendimiento

En este grupo se identifican frecuentemente formas de adquisición informal de conocimientos como el autoaprendizaje y la enseñanza mutua al enfrentar actividades o situaciones de la vida cotidiana y problemas en el ámbito laboral.

Se observó que los cambios de nivel, en su trayectoria escolar, eran asumidos con un creciente grado de responsabilidad, aunque las exigencias de los maestros y el trabajo, repercutía en una mayor presión psicológica, no favorable al buen desempeño de sus habilidades.

La actualización y capacitación que privilegia el adulto de este grupo es la que le permite mejorar habilidades específicas, demandadas por los requerimientos del desempeño laboral particular, sin atención a una perspectiva total, estructural de todo el proceso en el que está involucrado laboralmente.

Grupo baja escolaridad-alto rendimiento

Los entrevistados de este grupo manifestaron una especial valoración por la disciplina en el trabajo escolar, aunque señalan también la sensación de presión y obligación que les imponía la escuela, por lo visto, vinculada directamente con fuertes experiencias en la casa: golpes, presión económica, etcétera, que convertían a la escuela en un lugar improductivo en lo económico, o sea, estratégicamente innecesario.

Estas personas se reconocen capaces de solucionar sus problemas cotidianos a través de la ejercitación directa, el aprendi-

zaje adquirido en la práctica y por formas de observación "densa". Es aquí donde probablemente se concentra la fortaleza de los integrantes de este grupo, posibilitando su alto grado de rendimiento.

Grupo baja escolaridad-bajo rendimiento

En este grupo se identificó claramente una baja estima por los conocimientos obtenidos en la escuela, la educación formal pasa a un segundo o tercer plano frente al conocimiento efectivo obtenido en la práctica, que además cumple una función, es un "saber para algo".

Las personas de este grupo, que han participado en algún programa de educación de adultos, consideran que éste no promueve aprendizajes significativos; aunque representa una opción para lograr alguna forma de prestigio ante los demás y por tanto elevar su autoestima.

Las condiciones para trabajar y estudiar son sumamente difíciles para estas personas; las opciones educativas ofrecidas no son compatibles con sus horarios de trabajo, y los centros de trabajo no permiten destinar tiempo para estudiar dentro de la jornada laboral.

Son indispensables para la vida –más que en ningún otro de los grupos– las formas de aprendizaje informal, por ejemplo, de observación minuciosa, rápida y dirigida. La enseñanza de otros es altamente valorada porque conlleva una carga afectiva enorme.

4. Estrategias en uso

En este apartado nos dedicaremos a identificar el uso de estrategias para la resolución de problemas, sin hacer una descripción minuciosa de cómo opera cada una de estas estrategias.

En general, podríamos decir que se pudo identificar en los individuos de los tres grupos una tendencia a "vivir" el aprendizaje a través de la práctica, en el enfrentamiento con asuntos concretos que exigen de su esfuerzo físico y mental.

Fuera de las formas de aprendizaje formal en la escuela, encontramos un vasto número de estrategias de adquisición informal de conocimientos, métodos de autoaprendizaje y formas de enseñanza mutua no-convencionales que son desconocidas, que están fuera de las teorías curriculares y que, sin embargo, representan el medio para la identificación con un oficio y con éste, salir al paso a las necesidades de sobrevivencia. Parece confirmarse la idea de que la escuela no prepara para la vida.

En los tres grupos, por ejemplo, encontramos que el papel de lo que se ha dado en llamar "redes de ayuda" del sujeto, o sea, las posibilidades de búsqueda de cooperación para la resolución de problemas en familiares, vecinos, compañeros de trabajo, etc., no funcionan a partir de una ayuda concreta y circunstancial. Esta ayuda se manifiesta de manera colateral a los asuntos particulares que ocupan al sujeto, la cooperación puede ser a través

del apoyo económico o afectivo, influencias destinadas a reforzar la autoestima del sujeto.

Alta escolaridad-bajo rendimiento

Se observa la utilización de estrategias con fines muy específicos, buscando información aislada, sin un interés genuino por la complejidad total del fenómeno al cual se enfrenta.

Aun con una alta escolaridad, se destacan en los individuos de este grupo las formas de aprendizaje en la práctica, a través de estrategias de autoaprendizaje y enseñanza mutua. Y es aquí donde puede verse reflejada claramente la ineficien-te relación de los contenidos curriculares de la escuela frente a las necesidades cotidianas familiares e individuales de los sujetos.

Se observó una manifiesta carencia de interés o curiosidad por una lectura que no remita a la solución de un problema laboral o doméstico específico.

Baja escolaridad-alto rendimiento

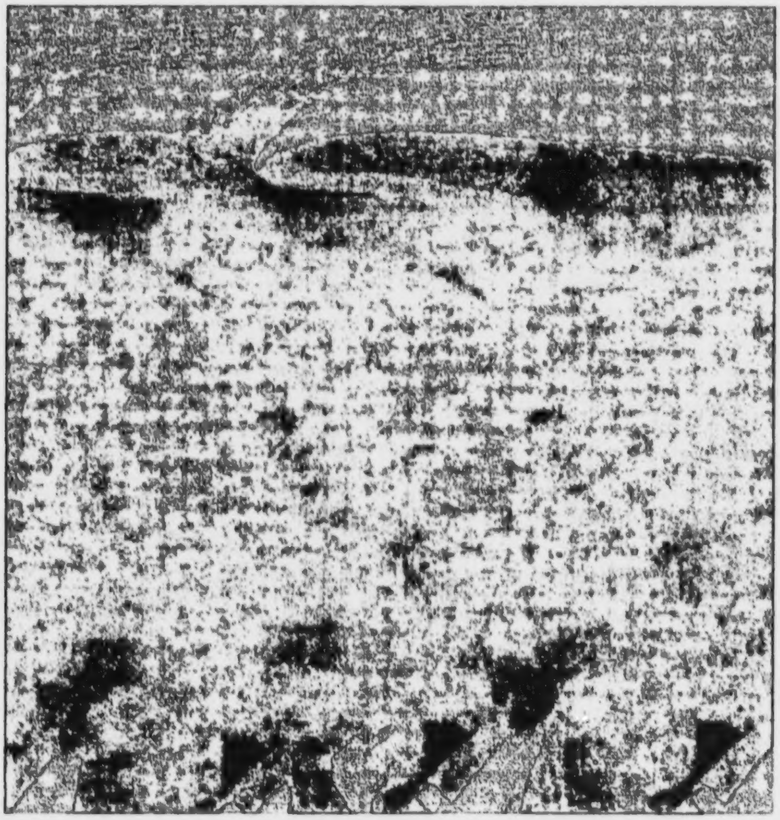
Identificamos en este grupo una compleja y constante combinación de estrategias: redes de ayuda, autoaprendizaje, consulta en manuales, consulta a personal de rango superior en el trabajo. Es el manejo de una "estrategia de estrategias", que intenta siempre corregir introduciendo otra vía, lo que de manera directa –con una sola estrategia– no puede resolverse. Se localizan alternativas de solución en otros niveles de conocimiento, se aplica una necesaria versatilidad alejándose de la dependencia y aislamiento de un sólo camino de solución.

Vinculada al papel jugado por las formas de aprendizaje informal, especialmente a través de aportaciones por redes de ayuda, encontramos una estrategia que hemos dado en llamar "observación densa", una capacidad de escudriñamiento visual minucioso con una actividad de memorización intensiva unida a él, desarrollada como una especie de "autodidactismo natural" del sujeto.

Aunque los individuos de este grupo son en general herederos de un amplio conjunto de estrategias para la sobrevivencia, hay una evidente desproporción en su manejo de habilidades, aparentemente como producto de determinaciones externas, como los desequilibrios o migraciones familiares, las condiciones económicas, etcétera.

Los individuos de este grupo manifiestan una ubicación espacio-temporal excelente, no pierden la orientación precisa de los eventos que están sucediendo y los circundan. Pareciera que la vivencia neta del paso del tiempo, el recuerdo de la secuencia precisa de los hechos, tanto en décadas como en el transcurso del día es una constante en el acontecer de la vida.

La experiencia en la escuela –corta, pero autoconcebida como buena-, parece "desdoblarse" en una eficaz resolución de problemas laborales y domésticos.



Finalmente, identificamos en este grupo una tendencia a hacer de la lectura un verdadero placer, una relación ampliamente gratificante y un interés genuino por los pocos libros a que se llega a tener acceso.

Parece presentarse una gran actividad de lectura, pero no tanto de libros, sino de medios "informales" de lectura diaria o periódica como revistas, historietas y diarios. Se señala en este sentido, por ejemplo, que se obtiene mayor información a través de estos medios que de la radio, que en los otros grupos tiene un peso mucho mayor.

Baja escolaridad-bajo rendimiento

Identificamos que la multiplicidad de actividades y empleos que estos individuos han tenido, han propiciado un conjunto desarticulado de conocimientos y habilidades aisladas. Aunque se observa, por ejemplo, una amplia capacidad para la lectura de otros códigos (lectura de planos, presupuestos, etc.), es constatable que el desequilibrio en la ejecución de sus habilidades. En general, podríamos decir que la repetición y la copia son las estrategias básicas de recurrencia.

La lectura y la escritura no son consideradas indispensables para la vida, su aprendizaje y uso han estado ligados al enfrentamiento con problemas reales, especialmente para el desempeño de algún oficio concreto (de lo cual aparentemente se deriva un nulo placer por la lectura). Se destaca en este sentido el manejo de las matemáticas, donde en los hechos los sujetos resuelven los problemas en la atención de actividades comerciales o para cumplir cabalmente con el plano para la realización de una construcción, pero al ser planteados los mismos problemas en otros formatos, la operación de la habilidad se bloquea, se manifiesta su carácter de fortaleza al operar siempre en un mismo medio –incluso con posibilidades de rápido crecimiento en la comprensión–; pero, desvinculada de este medio, la información que pone en juego la operación de la habilidad no puede adaptarse al nuevo contexto de problematización.

Por otra parte, se identifican atmósferas familiares con intensas necesidades económicas, en una contradicción vivida por sus miembros entre el conflicto constante y la solidaridad a toda costa.

Conclusiones

Los adultos de los tres grupos que conformaron la muestra, en el estudio cualitativo, usan la lectura, la escritura y las matemáticas para resolver problemas y necesidades que enfrentan en los diferentes ámbitos de su vida; ellos hacen funcionales los conocimientos que adquieren en la educación formal y desarrollan habilidades y estrategias al enfrentar situaciones específicas. Conciben como conocimientos útiles los que les permiten desempeñar mejor el trabajo, acer-

carse a sus creencias y prácticas religiosas, atender problemas de salud, etcétera.

Los adultos transforman sus habilidades de lectura y cálculo, por rudimentarias o limitadas que parezcan, en estrategias, porque son capaces de descubrir, reinventar, adaptar o generalizar procedimientos que han probado su eficacia al resolver situaciones problemáticas en la vida cotidiana. El desarrollo de estrategias se ve favorecido por relaciones afectivas y actitudes que se propician entre los integrantes del grupo social en que tienen lugar.

Las limitaciones que a un adulto le impone un bajo nivel de alfabetismo son sustituidas por la observación acuciosa, la memorización de procedimientos, la práctica sistemática, que finalmente les permiten resolver problemas. Además, el autoaprendizaje o la enseñanza mutua son procedimientos que el adulto utiliza frecuentemente para el desarrollo de estrategias que le permitan enfrentar situaciones problemáticas en la vida.

Los sujetos aprenden mejor en situaciones reales y utilizando textos relacionados con sus necesidades vitales, que en situaciones artificiales; por tanto, hay una gran coincidencia entre posturas teóricas que sostienen que los textos deben ser significativos para los sujetos en procesos de apropiación de la lectoescritura y lo que demuestran los resultados de esta investigación.

Las situaciones reales, las necesidades de solucionar un problema, obligan a los adultos al aprendizaje real y al uso cotidiano de estrategias que implican operaciones aritméticas. La afirmación de que "no hay analfabetos matemáticos puros", planteada como resultado de investigaciones con adultos, coincide con los resultados del presente estudio.

Hay diferentes niveles de dominio de los conocimientos y habilidades en lectura, escritura y matemáticas; este dominio no corre necesariamente paralelo con los grados de escolaridad en todos los sujetos; esto se confirma con el estudio cualitativo, en el grupo de adultos con educación básica incompleta y un alto rendimiento, para quienes el dominio de las habilidades está relacionado con el contexto de uso.

El trabajo de investigación cualitativa mostró que la diversidad de microcondiciones particulares de una familia o una comunidad, implican a su vez una diversidad de retos y de formas de resolverlos. De este trabajo puede concluirse que es necesario contemplar estas estrategias en uso como objeto de estudio de una investigación, que profundice en los hallazgos, que ahora se limitan a la identificación de estas estrategias informales de enseñanza y aprendizaje, y de su eficaz producción de conocimiento para la vida.

Sería conveniente hacer un repertorio de estas estrategias y sus variantes, según diversas condiciones y en distintas regiones del país, depurarlas y hacer un cuidadoso traslado a programas de educación de adultos, especialmente en la capacitación para el trabajo. La eficiencia de su uso está demostrada en la compleja vida de intereses, aficiones, deseos,

etcétera, que tiene el adulto. El investigador encuentra en estas familias, el despliegue de todas las posibilidades afectivas, la entrega por el trabajo y una decisión de "seguir adelante", aun bajo las condiciones más adversas. Obviamente, esto es imposible de calcular, pero su complejidad descubre en nuestros instrumentos de medición una limitación enorme con respecto a la diversidad de las estrategias puestas en juego diariamente por los sujetos.

En los tres grupos estudiados, independientemente de los resultados obtenidos por los adultos en los tests, la autopercepción de sí mismos es altamente positiva; reconocen sus potencialidades para desarrollarse comprometida y responsablemente en la familia, el trabajo y la sociedad en general. La autopercepción se asocia a sus proyectos de vida, en el logro de metas personales o familiares que se fijan como parte de su realización, en el compromiso moral por "ser" y darle sentido a la vida.

Las experiencias con la lengua escrita y con las matemáticas, que corrían paralelamente al proceso de aprendizaje escolar, encontraban una aplicación en la vida diaria, potencializaban dichos aprendizajes. El adulto que participó durante su niñez en empresas familiares, en la administración del gasto familiar o era el intermediario entre el mundo letrado y su familia, son experiencias que favorecen el desarrollo de habilidades y estrategias lectoras y cálculos aritméticos.

Las condiciones socioeconómicas es otra de las influencias más significativas, en la vida de los adultos, que sin duda afecta la continuidad en los estudios y la calidad con que se realiza su formación. La escolaridad básica incompleta y bajos niveles de alfabetismo de los sujetos, están relacionados con condiciones socioeconómicas y familiares de pobreza, extrema pobreza, orfandad, abandono e incorporación temprana al mercado de trabajo.

El proceso educativo de las mujeres y su inserción en el ámbito laboral se relaciona directamente con las condiciones de subordinación y desigualdad de oportunidades para su desarrollo personal. Sobre todo, las mujeres con baja escolaridad han sufrido un trato inequitativo que las obliga a cancelar o posponer sus aspiraciones educativas y proyectos de vida.

La conjunción indisoluble de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y afectos constituyen los cimientos para que hom-

bres y mujeres adultos se incorporen y participen activamente en todos los ámbitos de la vida.

Los adultos consideran que su inserción y participación en el mundo laboral depende más del sentido de responsabilidad con que se asume el trabajo, el interés y la dedicación con que lo realizan, que de las destrezas específicas que tienen que desarrollar; es decir, para el desempeño laboral se otorga un valor preponderante a las competencias actitudinales y motivacionales.

Los adultos con escolaridad básica incompleta y nivel de alfabetismo bajo, generalmente se insertan en el sector informal de la economía, en puestos que no requieren de la lectura y las matemáticas o los requieren parcialmente, por lo que no se favorece el desarrollo de dichas habilidades. El nivel de alfabetismo, aun de decodificación en lectura y de procedimientos no formalizados en matemáticas, les permiten un desempeño satisfactorio acorde con sus necesidades.

La oferta de programas de educación de adultos de las instituciones oficiales no responde a las expectativas, demandas específicas y necesidades reales que enfrentan los adultos, especialmente aquellas personas que no han completado la educación básica. El análisis de los tres grupos elegidos permite observar los rasgos característicos de la población económicamente activa con respecto a su trabajo. Con esta información se podría iniciar una caracterización por grupo social, útil para la elaboración de políticas diferenciadas de capacitación, reflejadas en programas particulares que respondan a los intereses y la específica diversidad de demandas de estos grupos y que tengan mayores posibilidades de incidir en una orientación más "calculada" de los resultados.

Esta información aporta elementos no sólo relacionados con el grado de saber que un sujeto posee, sino con el tipo potencial de participación que puede tener en distintas instancias o sectores de la sociedad, de acuerdo con sus características particulares y donde sean cumplidas, de la mejor manera, sus expectativas personales.

Las tareas relacionadas con la conformación de un sistema para la acreditación de saberes y competencias laborales, debiera estar interesada en recuperar estos perfiles grupales, que han sido definidos por procesos socioeducativos y que tienen una incidencia definitiva sobre el papel del sujeto en la vida laboral: sus posibilidades de dirección, sus tendencias actitudinales hacia la calidad o la seguridad, la autopercepción y las expectativas de los sujetos, etcétera.

La importancia de la alfabetización es innegable, porque la educación es un derecho de todo ser humano, por sus repercusiones sociales, políticas, económicas y culturales; porque representa una opción para explorar, comprender y explicar el mundo que los rodea, y por la importancia que tiene para el desarrollo íntegro de hombres y mujeres.

ANEXO

La tabla 1 presenta la distribución de casos entrevistados considerando las varia-

bles de edad, sexo, escolaridad y rendimiento; la tabla 2 presenta la distribución de casos por ciudad.

Tabla 1. Distribución de la muestra considerando las variables: escolaridad, edad, sexo y rendimiento.

Escolaridad	De 1 a 4				De 5 a 8				De 9 a 12				Total
Edad	15-24	25-34	35-44	45-54	15-24	25-34	35-44	45-54	15-24	25-34	35-44	45-54	
Rendimiento		M=2	M=0	M=1	M=1								M=4
		F=1	F=1	F=2	F=0								F=4
alto		T=3	T=1	T=3	T=1								T=8
	Total 7 casos				Total 1 caso								
Rendimiento	M=1	M=1	M=0	M=1			M=0		M=0	M=1	M=0	M=1	M=5
	F=0	F=0	F=1	F=0			F=1		F=1	F=3	F=1	F=0	F=7
bajo	T=1	T=1	T=1	T=1			T=1		T=1	T=4	T=1	T=1	T=12
	Total 4 casos				Total 1 caso				Total 7 casos				

Tabla 2. Distribución de casos por ciudad.

	Ciudad	Masculino	Femenino	Total
Rendimiento alto	Mérida	2	3	5
	Monterrey	1	1	2
	D.F.	1	0	1
	Total	4	4	8

	Ciudad	Masculino	Femenino	Total
Rendimiento bajo	Mérida	1	4	5
	Monterrey	2	1	3
	D.F.	2	2	4
	Total	5	7	12

La Operación Ideológica como Constitutiva del Proceso Identificatorio: Los Educadores Ambientales de la UPN Mexicali

Silvia Fuentes Amaya[1]

I. Introducción

Para caracterizar la situación contemporánea a nivel mundial, han sido elaborados términos tales como: "sociedad postindustrial", "era de la información", "capitalismo tardío", "sociedad globalizada", entre algunos de los más frecuentes. De cualquier forma, en todos ellos subyace la idea de estar frente a profundas transformaciones societales, entre las cuales se distingue la emergencia de nuevos sujetos sociales. Se trata de la conformación tanto de nuevos núcleos de subjetivación, como de formas inéditas de construcción de la subjetividad. Algunos rasgos de estos nuevos escenarios pueden advertirse en procesos tales como: la proliferación de espacios públicos, la politización de la esfera privada, la ciudadanía como forma de identificación (Mouffe, 1993), la producción y circulación acelerada de bienes simbólicos, la complejización de la acción social (Melucci, 1998), entre otros.

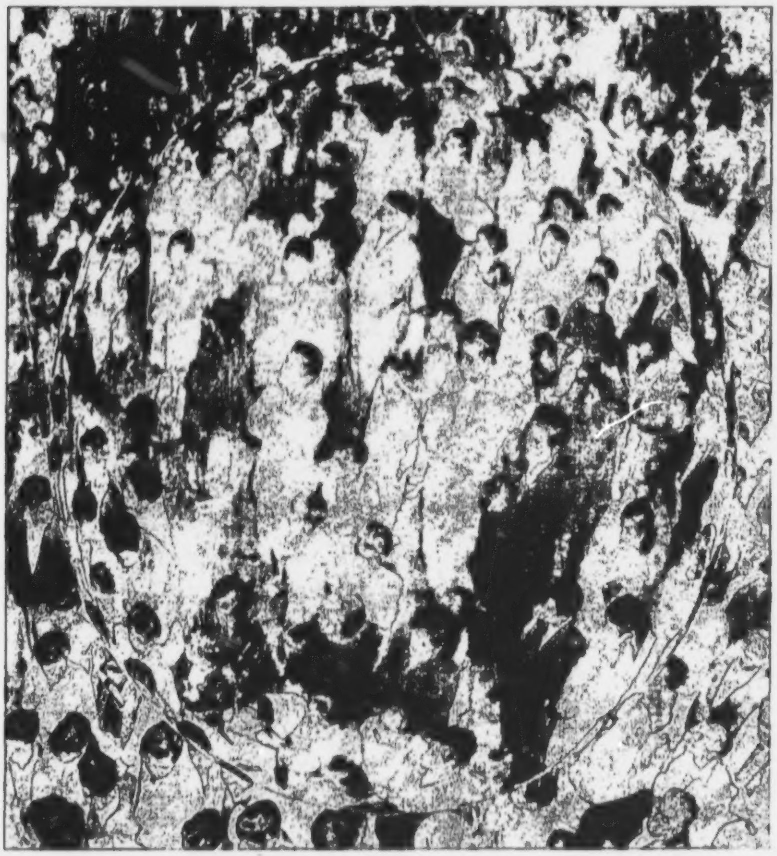
En ese contexto, es que el ámbito de la educación ambiental en México constituye un espacio inédito de constitución de una nueva subjetividad.

En este trabajo presento algunas de las elaboraciones desarrolladas en la investigación: Fuentes Amaya, Silvia (1999) "Análisis de perfiles curriculares e inserción de programas de educación ambiental", estudio producido en el marco de un con-

---

[1] *Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Docente de la UNAM campus Aragón. Carrera de Sociología. Asesora Académica en las maestrías en Educación de la UPN en Hidalgo y el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato, México.*

Dirección electrónica: horizont@servidor.unam.mx



venio de colaboración académica establecido entre la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV).[2] Esta investigación estuvo centrada en el caso de la UPN, Unidad Mexicali, en el estado de Baja California, específicamente en relación a la Maestría en Educación, Campo Educación Ambiental.[3]

---

[2] *Fungieron como asesores del estudio los doctores Rosa Nidia Buenfil Burgos (Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV) y Edgar González Gaudiano (Centro de Capacitación y Educación para el Desarrollo Sustentable, SEMARNAP).*

[3] *El estudio también comprendió una exploración inicial de las maestrías en educación ambiental ofrecidas por la UPN Azcapotzalco y la Universidad de Guadalajara.*

El problema central trabajado en la citada investigación es el de pensar el proceso identificatorio de los sujetos educativos de la maestría en educación ambiental de la UPN Mexicali. Se trata de la construcción de una lectura posible del proceso a través del cual un conjunto de individuos se han constituido como sujetos de la educación ambiental.

En ese orden de ideas, la posibilidad de una lectura teórica que dé cuenta de la complejidad del proceso identificatorio involucra las siguientes consideraciones. Primero, el ubicar que se trata de sujetos adultos, portadores ya de una subjetividad construida que se despliega a través de un conjunto de polos de identificación, tales como el ser padre o madre de familia, ciudadano(a) mexicano(a), docente, mexicalense, mujer u hombre, etc. Es decir, están adscritos y constituidos en una multiplicidad de redes sociales.

Segundo, que la propuesta de formación desde la cual han sido convocados a asumirse como educadores ambientales, reviste una construcción política e históricamente situada.

De acuerdo con lo anterior las preguntas centrales son las siguientes: ¿Cómo se constituyó el programa de educación ambiental? ¿Cuáles han sido los mecanismos que se han desplegado para interpelar a estos sujetos? ¿Cuáles son los lugares socioculturales en los que se ha apuntalado esta convocatoria? ¿Qué prácticas de poder han sedimentado un ideal de educador ambiental?

1. Una lectura de la identidad como discurso

El corpus teórico que propongo se sustenta básicamente en el *Análisis político de discurso* (Laclau y Mouffe, 1987, 1993; en la investigación educativa en México, Buenfil, 1994), el cual hago operar en tanto lógica de razonamiento y también a nivel teórico, ya que utilizo algunas categorías centrales de esta perspectiva analítica. Asimismo, retomo de Zizek (1992), su conceptualización del proceso identificatorio. Por último he avanzado hacia la incorporación de algunos supuestos del enfoque institucional trabajado por Remedi en la investiga-

ción educativa en México (1997, el cual incorpora entre sus referentes más importantes a Käes, 1989).

La articulación de las anteriores perspectivas está orientada a la construcción de un aparato teórico que permita leer el proceso identificatorio a partir de dos dimensiones analíticas: discursiva y psíquica.

Por un lado, el *Análisis político de discurso*, me abre la posibilidad de construir una lectura de lo social en tanto sistema de significaciones. En ese sentido, la categoría de discurso es central en tanto ordenadora de tal lectura, la conceptualización de esta noción se contrapone al sentido común de pensarla como pieza de oratoria, como texto o como producción simbólica distinta de la realidad. En este caso la noción de discurso rebasa las distinciones lingüísticas y extralingüísticas:

- discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados [...]
- discurso como significado cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc.),
- discurso como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible,
- discurso como construcción social de la realidad,
- discurso como accesible por su relación con otros discursos y cuya identidad puede ser accesible mediante el análisis de uso (Buenfil, 1994: 9).

En ese marco, toda práctica social es considerada como significante y puede ser reconstruida ubicando los sistemas de significación que la constituyen. Un elemento fundamental de esta concepción involucra su enfoque político de lo social. Tal supuesto implica concebir toda construcción social como producto de articulaciones contingentes, cuya fijación es temporal, precaria y abierta; por ello, no se trata de llegar a nuevos puntos fijos o fundamentos últimos, sino a la reconstrucción de sus procesos de naturalización, esto es, de "las huellas del poder": "La objetividad –el ser de los objetos no es en tal sentido otra cosa que la forma sedimentada del poder– es decir, un poder que ha borrado sus huellas" (Laclau, 1993: 76).

En ese orden de ideas pensar desde una lógica discursiva de razonamiento el proceso identificatorio de los educadores ambientales de la UPN Mexicali, supone conceptualizar la realidad como significativamente construida y como resultado de una práctica política, históricamente situada.

1.1. Hacia una articulación entre lo discursivo y lo psíquico: la identidad como un nivel discursivo particular

La reconstrucción significante de lo social, supone la posibilidad de ubicar diversos niveles discursivos, en ese sentido la identidad de los educadores ambientales puede leerse como un nivel discursivo particular. Evidentemente, ello constituye una distinción analítica ya que el proceso identificatorio supone la imbricación de distintos niveles discursivos, entre los cuales se distingue el propio discurso del programa de formación de la maestría en educación ambiental, en el caso estudiado.

Como se planteó más arriba, la categoría de discurso opera como central en el entramado conceptual del *Análisis político de discurso*, ésta ha sido concebida en los siguientes términos:

> Toda configuración social es significativa. Es impensable posibilidad alguna de convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social (Buenfil, 1994: 7).

De acuerdo con lo anterior, toda construcción social constituye un "acto discursivo" que se inscribe dentro de sistemas de significación más amplios.

Una vez establecido lo anterior, podemos plantear que los sujetos se constituyen discursivamente, esta afirmación tiene diversas implicaciones (Fuentes, 1999 a).

La primera va referida al carácter discursivo de la objetividad social que propone al sujeto determinadas formas de identificación, es decir, determinadas formas de constituir su ser. Esta estructuración objetiva de la realidad constituye en sí misma una articulación hegemónica, por lo que tiene un carácter contingente y su fijación, por tanto, es temporal, precaria, abierta y relacional. Se trata, pues, de formas de identificación no necesarias en esencia, sino hegemónicamente definidas.

Por otro lado, la identidad del sujeto es entendida como una configuración discursiva en sí misma, donde su ser, si bien articulado, no es un todo homogéneo, sino está constituido por múltiples polos de identidad, que se configuran y reconfiguran histórica y políticamente. Lo anterior, en relación a diversos discursos que lo interpelan y constituyen (cuando esta interpelación es exitosa) trazando su historia particular, conformada por momentos de dislocación y de reconstitución de su identidad. Tal proceso histórico está permanentemente atravesado por la tensión entre necesidad y contingencia.

Una vez reconocido el carácter histórico de la conformación de la identidad del sujeto, ello implica pensar su identidad como abierta, fijada temporal y precariamente a través de los momentos de identificación; los cuales tienen un carácter político, pues significan la exclusión de ciertas posibilidades y la aceptación de otras, en este caso de modelos de identificación –o aspectos de éstos– que le son propuestos al individuo y que en unos casos logran interpelarlo exitosamente y en otras fracasan. Además, cabe señalar que esta exclusión no suprime o elimina definitivamente las formas de identificación dejadas al margen; puesto que, la necesidad de las que resultaron exitosas es contingente, por lo que no hay una razón esencial para que las que resultaron excluidas en un determinado momento histórico, no puedan resurgir y articular la identidad del sujeto.

¿Cuál es el momento del sujeto? Según Laclau es el de la decisión, el cual implica el momento de la identificación, ese indecidible lugar entre la objetividad establecida y su dislocación:

> Tenemos así, por un lado, la decisión -es decir, la identificación en tanto diferente de la identidad-; por el otro, las huellas de la decisión discernibles en la decisión -es decir, el poder-. El conjunto de esas huellas no puede ser algo objetivo, tiene que ser el lugar de una ausencia. Ese lugar es, exactamente, el lugar del sujeto. Sujeto = {equivale} forma pura de la dislocación de la estructura de su inerradicable distancia de sí misma (1990: 76).

Visto de esta manera, el sujeto es cuando niega la espacialidad establecida y se afirma negándose, cuando es reabsorbido por la estructura como resultado de su decisión. El espacio del sujeto se abre gracias a la articulación contingente de la objetividad o estructuralidad establecida, es decir, gracias a que ésta puede ser dislocada. Podría decirse, en otros términos, que el sujeto en su doble carácter de sujetado y de agente equivale, por un lado, a una multiplicidad de polos de identidad (una vez identificado, una vez que ha tomado la decisión de ser según los dictados de un determinado ordenamiento simbólico) y, por otro lado, al ejercicio de su capacidad instituyente, de su posibilidad de decidirse.

Finalmente, si el sujeto se produce en el espacio de lo indecidible, entonces las posiciones de sujeto que involucran la configuración de su identidad, son resultado de sus decisiones. Ahora bien ¿qué hay detrás de éstas?, ¿en qué consiste el proceso de identificación? Ciertamente resulta un proceso sumamente complejo. Para su abordaje, el *Análisis político de discurso* ha recuperado la visión psicoanalítica lacaniana (a partir de la interpretación de S. Zizek). Cuando Zizek, desde esta perspectiva, señala que

> la identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa "lo que nos gustaría", y la identificación simbólica es la identificación con el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor (1992: 147).

Nos presenta una idea de sujeto en falta, en la búsqueda de algo que lo haga sentirse pleno, entero. Y es aquí donde se hace compleja la decisión: ésta no es transparente. Entra al dominio del inconsciente, y podríamos decir también, a lo "indecidible profundo". Pues aunque fuera posible ubicar las problemáticas psíquicas de los individuos, no tenemos las certezas que nos digan que el individuo actuará y significará, desde su búsqueda de completud, de cierta "necesaria" manera un determinado modelo de identificación que le es propuesto. Ello no quiere decir que la identidad del sujeto sea totalmente impredecible o que cualquier interpelación puede tener las mismas posibilidades de ser exitosa o fallida; lo que habría que considerar es que su fracaso o éxito, deberá ser contextualizado histórica y políticamente, en el entendido de que se articula hegemónicamente y no puede definirse, a priori, como necesario. En ese marco, los sujetos también deben ser vistos como históricos y contingentes.

Ahora bien, la construcción de una articulación entre lo discursivo y lo psíquico para leer el proceso identificatorio, constituye un proyecto teórico de largo plazo. En esa perspectiva, el trabajo de Zizek y el análisis de las instituciones educativas desarrollado por Remedi en México, ofrecen vías posibles para la producción de la mencionada articulación.

II. La educación ambiental en México: superficie de inscripción de la operación mítica

En una época que parece estar marcada por la dislocación permanente, donde la emergencia, constitución y reconfiguración de nuevos escenarios sociales han conformado procesos sociopolíticos cada vez más fluidos y cambiantes, dando lugar a lo inédito (*e.g.* La emergencia del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN),[4] el gobierno de la Ciudad de México por primera vez en su historia, en manos de un partido denominado de izquierda: el Partido de la Revolución Democrática, PRD; las formas de vinculación entre el narcotráfico y los gobiernos estatales)[5] y a la complejización de las relaciones sociales (multiplicación de las adscripciones sociosimbólicas de los sujetos, situación que tiende a configurar posiciones identitarias contradictorias); la disponibilidad de discursos que operen ideológicamente ofreciendo una posibilidad de sutura del orden social, se vuelve una demanda cada vez más urgente. Y al mismo tiempo, en este flujo constante de significaciones, la competencia por hegemonizar el rol mítico de plenitud, se vuelve más intensa.

En ese orden de ideas el discurso de la educación ambiental opera como una de las superficies de inscripción posibles de la operación mítica:

> Toda frustración, toda reivindicación insatisfecha, encontrará su compensación o su contrapartida en el mito de una plenitud alcanzada. Esta indeterminación del mito respecto de las dislocaciones específicas que expresarán a través de él la posibilidad de su superación, es una consecuencia directa de su carácter metafórico, de la posibilidad que él abre de dar un modo de expresión de la forma misma de la plenitud más allá de toda dislocación concreta (Laclau, 1993: 79).

De esta forma, los discursos de la educación ambiental en México representan una posibilidad de sutura identitaria y, al mismo tiempo, encarnan la propia incompletud de los sujetos, mostrándoles lo que les falta para ser plenos.

---

4 *Este movimiento sociopolítico se dio a conocer en diciembre de 1993 en la víspera de entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio suscrito entre México, Estados Unidos y Canadá. Aunque hay diversas interpretaciones de su orientación política, hay coincidencia en el componente indígena como rasgo que lo caracteriza. Actualmente, constituye un sujeto social y político dentro del escenario nacional. Su base de operación reconocida se ubica en el sur del país, en territorio del estado de Chiapas, México.*

5 *En 1998, estos nexos fueron evidenciados a la luz pública con la persecución y fuga del entonces gobernador del estado de Quintana Roo, a quien se le acusó de tener vinculación directa con organizaciones de narcotraficantes.*

Ahora bien, ¿de qué forma se produce la convocatoria a asumirse como sujetos de la educación ambiental? ¿Cómo responden y resignifican determinados individuos esta convocatoria?

1. S. Zizek: La ideología como salida al núcleo traumático de lo Real

La capacidad de interpelación de un determinado discurso –en tanto sistema de significación–, está directamente relacionado con la posibilidad de fantasmatización del mismo por parte del sujeto interpelado. ¿Qué quiero decir con esto? Propongo, siguiendo a Zizek, que el proceso identificatorio de los sujetos y su constitución como tales, supone la posibilidad de que el discurso que interpela pueda operar en el individuo como una especie de "marco estructurante del deseo de desear".

Se trata de pensar al sujeto como un sujeto no plenamente racional, sino además constituido por el inconsciente, condición que lo configura como un sujeto en falta permanente. En ese contexto, para poder ser el sujeto tiene que recubrir esa falta –hacerla operante–, en un doble movimiento que a la vez que lo sujeta a un ordenamiento simbólico, también lo distancia al fisurar éste a través de la ideología, entendida como una construcción de la fantasía. Ya que la asunción de un determinado mandato nunca logra ser totalmente plena, siempre hay un residuo, un resto que alude a la propia incompletud del Otro.

> La ideología no es una ilusión tipo sueño que construimos para huir de la insoportable realidad; en su dimensión básica es una construcción de la fantasía que funge de soporte a nuestra "realidad": una "ilusión" que estructura nuestras relaciones sociales efectivas, reales y por ello encubre un núcleo insoportable, real imposible [...] La función de la ideología no es ofrecernos un punto de fuga de nuestra realidad, sino ofrecernos la realidad social misma como una huida de algún núcleo traumático, real (Zizek, 1992: 76).

Pensada desde esta perspectiva, la ideología constituye una especie de bisagra entre el inconsciente y la consciencia; que al estructurar "las relaciones sociales efectivas", hace emerger el deseo al mismo tiempo que lo enmascara, que encubre lo Real de nuestro deseo.

2. Primeras aproximaciones al proceso identificatorio de los educadores ambientales en México

En el apartado anterior, propuse la recuperación de la perspectiva de S. Zizek para pensar la ideología como una operación fantasmática que posibilita el acceso a la realidad. Ahora bien, en ese proceso ¿Qué sucede con el individuo que es convocado a asumirse como tal? ¿Cómo llega a ser? ¿A través de qué procesos el educador ambiental se ha reconocido o desconocido en relación a determinado modelo de identificación? Para Zizek, es posible distinguir dos momentos fundamentales en la constitución

identitaria del sujeto: el imaginario (identificación imaginaria, "Yo ideal") y el simbólico (identificación simbólica "Ideal del yo"). En ambos, el referente común es la mirada del Otro, esto es, los mandatos simbólicos de un determinado ordenamiento simbólico. En el primer momento, el sujeto tiende o aspira a ser como "alguien" (que en realidad no implica al sujeto real en sí mismo sino al orden simbólico que representa), se construye un ideal al cual aspirar. En el caso de los educadores ambientales entrevistados,[6] el llegar a ser educador ambiental, ha estado significado a través de las siguientes imágenes: "El educador ambiental como sujeto crítico", "el educador ambiental como interdisciplinario", "como transformador de la realidad social", "como intelectual orgánico", básicamente. En el segundo momento (no estrictamente secuencial, sino para distinguir uno de otro) el sujeto ya ha interiorizado este ideal y ya forma parte del sujeto, se dice que se ha constituido. En el caso de la UPN Mexicali, algunas de las formas de asumirse como educadores ambientales han sido significadas como sigue: "Como alguien abierto al diálogo, que comprende a los demás"; alguien que debe tener gran capacidad para resolver problemas, "empezando por sus propios problemas"; "una persona que tiene esperanza", etc. Lo relevante de ambos procesos es que el mandato simbólico está permanentemente orientando a la definición de lo que se quiere ser.

Lo anterior, lleva a plantear a Zizek que:

> la identificación imaginaria es siempre identificación en nombre de una cierta mirada en el Otro. Así pues, a propósito de cada imitación de una imagen modelo, a propósito de cada "representación de un papel", la pregunta a plantear es: ¿para quién actúa el sujeto este papel? ¿Cuál es la mirada que se tiene en cuenta cuando el sujeto se identifica con una determinada imagen? (1992: 148).

---

[6] *Se desarrollaron dos etapas de trabajo de campo, una en septiembre de 1998 y otra en abril de 1999.*

De lo anterior se desprende una labor de reconstrucción histórica de las huellas discursivas que operan en la organización de las imágenes en relación a las cuales los educadores ambientales han fijado un punto de llegada. Esto es ¿Cuáles son los ordenamientos simbólicos desde los que los educadores ambientales han configurado posibilidades de identificación? O, parafraseando a Zizek, ¿para quién actúa el educador ambiental?

Desde mi perspectiva, la pregunta que yo agregaría al planteamiento zizekiano sería la de pensar en ¿cómo actúa el educador ambiental?, ¿qué estrategias ha desplegado para llegar a ser?

3. La institución educativa como "institución de existencia"

Una posibilidad de aproximación al plano psíquico, la ubico en ciertos elementos propuestos por el "Análisis institucional", desde la perspectiva desarrollada en México por E. Remedi (nutrida desde los desarrollos teóricos de Käes y Enríquez de forma importante).[7] En este enfoque el acercamiento al espacio institucional educativo en el que los individuos devienen sujetos pedagógicos, permite una aproximación a las formas singulares en que éstos se constituyen.[8] Dentro de estos enfoques, la institución no es pensada sólo en términos organizacionales, como espacio funcional-administrativo, donde los sujetos serían considerados únicamente en relación a sus posiciones de sujeto, desarrollando funciones institucionales en términos de producción de algo que pudiera ser cuantificado (*e.g.* horas-clase, número de reportes, número de publicaciones, alumnos titulados, participación en eventos); por el contrario, se conceptualiza a la institución educativa como una "institución de existencia" (Enríquez, 1989), donde los sujetos viven, gozan y sufren, en suma como un espacio donde existen individuos con características singulares, que están dotados de sentimientos y emociones y que tienen historias personales. Al conceptualizar de esta manera a la institución y a los sujetos educativos (docentes, responsables académicos y estudiantes), se aborda el espacio institucional en términos de las construcciones imaginarias que los sujetos construyen para hacer frente a su cotidianeidad (que se presenta como una serie de funciones y posiciones a desarrollar) y que tienen que ver con su existencia individual, tanto como portadores de una historia personal, como de determinadas trayectorias académicas e institucionales. Por tanto, la institución

---

[7] Cfr. *Käes, R. (1989),* La institución y las instituciones, *España, Paidós.*

[8] *El estudio de esta perspectiva analítica, es un proyecto de formación en curso. Sin embargo, la apropiación de algunos de sus supuestos básicos, me ha permitido desde ahora, establecer un determinado tipo de abordaje del referente empírico.*

no se restringe a su operar simbólico (determinadas significaciones instituidas de forma explícita), sino además a su funcionamiento imaginario y fantasmático[9] (este último no explícito y tiene que ver con la vida psíquica de los sujetos).

De acuerdo con lo expuesto en líneas anteriores, por un lado, el trabajo de indagación en el espacio institucional correspondiente a la maestría explorada, ha sido orientado en la perspectiva de rastrear los referentes simbólicos, desde los cuales los educadores ambientales significan su profesionalización. Por otro lado, planteo una aproximación inicial[10] a las formas en que la institución educativa ha sostenido los procesos de identificación de los educadores ambientales en formación desde soportes imaginarios, atravesados por lo fantasmático.

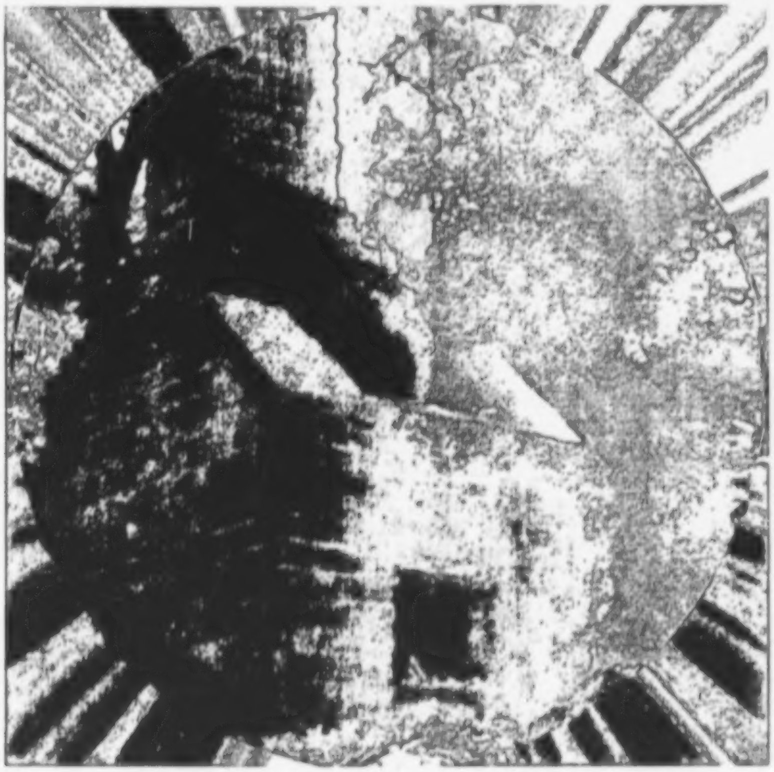
III. "Un oasis en el desierto": el programa de educación ambiental de la UPN Mexicali

La educación ambiental es un discurso que se vincula directamente a la promesa de un futuro mejor. No importa que se conciba la necesidad de actuar ya, desde el presente, lo significativo es que el campo de la educación ambiental abre un horizonte de promesa de plenitud donde la falta constitutiva del sujeto ha de ser llenada. De esta forma, la educación ambiental constituye la superficie de inscripción donde el imaginario de plenitud se realiza (Laclau, 1993). Esta "operancia" ideológica (en términos de Zizek) del discurso de la educación ambiental en el caso de la Universidad de Mexicali, se advierte en las enunciaciones de algunas de las educadoras ambientales entrevistadas:

---

[9] *La noción de fantasma utilizada aquí, alude a las escenificaciones imaginarias a través de las que el sujeto del inconsciente emerge. Es importante precisar que el tratamiento que se hace de esta noción en ningún momento propone un abordaje clínico sino es planteada como un supuesto teórico.*

[10] *Actualmente diseño una segunda investigación para continuar con el estudio del proceso identificatorio de los educadores ambientales en el marco del programa de educación ambiental de Mexicali.*



> I: ¿Qué representa para tí la UPN Mexicali, pero sobre todo este espacio, el Programa de Educación Ambiental?
>
> Ea1: Es un espacio hermoso, es un espacio que extraño, extraño mucho [...] me da mucho gusto que el programa esté creciendo, eh... siento un gozo bien, bien hermoso de saber que hay gente, que hay más personas que desean hacer ese compromiso consigo mismos.
>
> Ea2: Para mí significa ¡el oasis! A donde todo beduino quiere llegar... [riendo] adonde se respira un ambiente muy diferente [...] como... llegar a una burbuja donde las tempestades no te hieren...

Ahora bien, ¿de qué forma este espacio institucional específico fue conformado como terreno mítico? ¿Cuáles son las formas específicas en que un determinado proyecto político-académico fue instituido como red imaginaria que atravesó la existencia de los sujetos al interior de la institución?

En la perspectiva de lograr penetrar a la institución: a los discursos que la constituyeron en el periodo estudiado (1998-

1999) y a los sujetos que se identificaron en ese ámbito, desarrollé dos líneas de indagación. Por un lado, fue menester producir una reconstrucción histórica de los momentos fundacionales del discurso[11] de la educación ambiental en México, para ubicar las líneas de significación que penetraron en el ámbito de la maestría en educación ambiental y que fueron resignificadas localmente. Por otro lado, en el nivel discursivo de los sujetos en formación, exploré las formas particulares en que estos sujetos fueron convocados a asumirse como educadores ambientales y las respuestas producidas frente a tal convocatoria.

1. El discurso de la educación ambiental en México: hegemonías regionales y dispersión significante

El discurso de la educación ambiental en México, es un espacio social y político relativamente joven en nuestro país, su proceso de institucionalización data de la década de los ochenta. Durante las décadas siguientes, la educación ambiental en México se ha constituido como un espacio social de amplia densidad. Se trata de un ámbito atravesado por diferentes lógicas, por una diversidad de actores, y por una multiplicidad de proyectos y contradicciones.

En ese contexto, se distinguen dos grandes redes en la formación de los educadores ambientales: a) Una que denominaré empírica, constituida por los educadores ambientales que se han conformado como tales a través de su experiencia práctica en proyectos de educación ambiental, sin que dicha participación haya estado precedida y/o acompañada por una formación académica institucionalizada y certificada, y b) una red de formación académica-institucionalizada, que comprende básicamente cinco maestrías en educación ambiental, así como una serie de diplomados, cursos-taller y especialidades, que aunque presentan diferencias cuantitativas y cualitativas, suponen el otorgamiento, en el primer caso del grado de Maestro en Educación Ambiental, y en el segundo caso, diplomas o constancias certificadas por alguna institución educativa de nivel superior.

De acuerdo con lo anterior, es posible encontrar en este campo: a) proyectos de formación estables e institucionalizados, conviviendo con ofertas formativas temporales, con bajo nivel de sistematización; b) sujetos educativos con o sin formación escolar formal; c) ofertas educativas certificadas o sin certificación; d) proyectos educativos con financiamiento nacional e internacional; e) concepciones múltiples acerca de lo que debe ser la educación ambiental, desde visiones conservacionistas y de susten-

---

[11] *No se trata de pensar en la idea de un único discurso que totalizara la significación de educación ambiental. Hago uso de la idea de discurso, para pensar el campo de la educación ambiental desde las significaciones producidas, las cuales son múltiples.*

tabilidad, hasta proyectos radicales de cambio social y democratización; etcétera.[12]

En su conjunto, el campo de la educación ambiental en México, constituye un discurso en el cual predomina la circulación significante sobre las fijaciones de sentido, constituyendo así un espacio discursivo con una amplia movilidad (emergencia, sedimentación y desestructuración) de significados. En otro lugar he planteado (Fuentes, 1999 b, c) por un lado, la idea de "dispersión significante" como un rasgo constitutivo de este campo y, por otro lado, la existencia de "hegemonías regionales" como resultado de esta diseminación de sentidos. Esta condición discursiva, cobra forma a través de la existencia cotidiana de una multiplicidad de: a) sujetos educativos, tales como: ONG, instituciones de educación superior, agencias gubernamentales, organismos internacionales, organizaciones populares, etc.; b) niveles de formalización de las prácticas educativas ambientales, que van desde redes institucionalizadas hasta proyectos espontáneos sin certificación (con una pluralidad de formas intermedias y combinadas); c) lógicas de intelección y de acción de la práctica educativa ambiental que suponen temporalidades diversas: proyectos a largo plazo, acciones puntuales, actividades emergentes, desarrollos paralelos, entre otros aspectos.

En ese entramado de relaciones, uno de los ámbitos con mayor nivel de formalización para la profesionalización de los educadores ambientales lo constituyen cinco maestrías establecidas en diferentes puntos del país (Guadalajara, Mexicali, Azcapotzalco, Tuxtla Gutiérrez y Mazatlán) cuatro de ellas son impartidas en sedes de la Universidad Pedagógica Nacional. Como he señalado previamente, en este trabajo me he ocupado del caso de la UPN Mexicali en Baja California.

---

[12] *En el Segundo Encuentro Nacional de Coordinadores de Programas Académicos en Educación Ambiental (Aguascalientes, Ags., septiembre, 1998), la Mtra. María Teresa Bravo, Subdirectora de Educación Superior del Cecadesu, presentó los datos más recientes en cuanto a programas académicos en el campo de la educación ambiental, estableciendo un total de 21 programas, los cuales están organizados de la siguiente forma: 3 cursos-taller, 11 diplomados, 2 especialidades y 5 maestrías.*

2. *Los educadores ambientales de la UPN Mexicali: el adulto como sujeto ético*

En 1993, la maestría en educación con campo en educación ambiental (que en adelante llamaré maestría en educación ambiental para abreviar) fue aprobada por las instancias responsables de la Universidad Pedagógica Nacional. En 1994, el primer semestre de la formación correspondiente a la primera generación, dio comienzo con un grupo de aproximadamente 34 alumnos.

Una de las hipótesis que he construido en relación a ese proceso de formación es que las trayectorias académicas y políticas de los líderes de la Maestría en Educación Ambiental y del Programa de Educación Ambiental, Rosa María Romero y Carlos Razo[13] constituyeron el basamento para la construcción de un proyecto de formación centrado en la dimensión ética de los sujetos en formación.

En esas trayectorias se encuentran sedimentadas diversas líneas discursivas del campo de la educación ambiental en México. Por un lado, con base en su participación en el Proyecto Interdisciplinario de Medio Ambiente y Desarrollo Integral (PIMADI) del Instituto Politécnico Nacional (Rosa María Romero fue fundadora y docente de siete generaciones de estudiantes; Carlos Razo también fue docente en este proyecto), ambos profesores consolidaron un conjunto de preocupaciones (como resultado de momentos formativos previos por ejemplo, en el caso de Rosa María Romero, una Maestría en Filosofía de las Ciencias Sociales) que se expresan primero en el diseño de la Maestría en Educación Ambiental (principalmente por parte de la Maestra Romero quien también contaba ya con estudios de posgrado en el extranjero) y, más adelante, en la conformación del Programa, estos intereses se centraron principalmente en planteamientos filosóficos (enfoque sistémico elaborado por Carlos Razo, organizado centralmente por un interés axiológico), sociales (articulación entre lo social y lo natural) y metodológicos (la interdisciplinariedad en particular).

Este enfoque puede leerse en el plan de estudios de la Maestría en Educación Ambiental, por ejemplo en la definición de los objetivos de algunos de los cursos que integran el Eje Medio Ambiente:

---

[13] *Tanto el diseño como la coordinación de los dos proyectos estuvo a cargo de ambos profesores.*

"Conceptualización de la dimensión ambiental" (Curso de 1er semestre)

Objetivos:

- Identificar la articulación de los procesos naturales, culturales y económicos.
- Reconocer procesos naturales, flujos y reposición de materia y energía en la naturaleza.
- Mostrar la relación entre satisfacción de necesidades del hombre y las actividades que realiza, así como sus implicaciones en diferentes escalas espaciales y temporales.

"Ocupación Social del Espacio" (Curso de 2º semestre)

Objetivos:

- Estudiar las transformaciones a lo largo de la historia del hombre en relación a la base de sustentación ecológica y al desarrollo tecnológico.
- Entender la evolución de las estrategias de utilización de los recursos en el transcurso del desarrollo histórico.
- Identificar las etapas y las intensidades con las que se han utilizado ciertos recursos.
- Comprender los fundamentos socioeconómicos y filosóficos con los que se impulsan los estilos de desarrollo (UPN/PEA Mexicali, 1993: 1).

2.1. Un ethos humanista, punto nodal[14] de la identidad del educador ambiental de la UPN Mexicali.

En el espacio discursivo del Programa de Educación Ambiental de la UPN Mexicali (PEA), se constituyó un discurso hegemónico que convocó a los sujetos en formación, específicamente, a los estudiantes de la maestría en educación ambiental, a partir de un modelo de identificación que articuló un ideal de educador ambiental desde un ethos humanista, el cual plantea la formación de un nuevo ser humano, que trascienda los límites simbólicos establecidos, este proyecto es planteado por C. Razo, ideólogo del programa, en los siguientes términos:

---

[14] *La categoría de "punto nodal" en el análisis político de discurso está inspirada en el psicoanálisis lacaniano y se refiere a la función organizadora de un significante en relación a un determinado sistema de significación. De tal manera que el punto nodal opera como un fijador de significado y organizador de la significación de un determinado discurso.* Cfr. *Laclau y Mouffe, 1987, Zizek, 1992.*

> [...] para forjar la problemática ambiental es decir, los problemas de la humanidad de ahora y de mucho tiempo, bueno, ya necesitamos hombres y mujeres que sean capaces de ver más allá de lo que tienen enfrente y tienen que ser capaces de ver lo que los demás no ven, hacer lo que los demás no hacen, saber lo que los demás no saben, sentir lo que los demás no sienten, crecer de una manera en que los demás no crecen, estar donde nadie se atreve a estar, tener lo que nadie tiene y soñar lo que nadie se atreve a soñar, entonces esas son las características de un educador ambiental (E1FMX/1/10).[15]

En ese orden de ideas, la resignificación del currículum existente en el espacio del PEA, implicó un "centramiento" en la dimensión ética del quehacer del educador ambiental, de tal forma que significantes como "investigación" fueron posicionados en la periferia de las construcciones identitarias que los sujetos en formación ela-

¿Cómo definirías tu ideal de educador ambiental?	Eo. Lograr yo como educador ambiental, hacer conciencia, tratar de impactar a la mayor gente posible (EAMX3/1/5- 6).
¿Para ti, qué debe ser y hacer el educador ambiental?	Eo. Me parece que el educador ambiental, tiene que tener pues una sensibilidad para ayudar al ser humano, a que vaya exponiendo sus propias capacidades, capacidades de relaciones con los demás, capacidades para asombrarse con su propio entorno, capacidades para construir utopías y proyectos a futuro [...] estas capacidades que tenemos pueden tener razón de ser, en la medida en que no perdamos de vista, que podemos ayudar al crecimiento de los demás me parece que, que entonces ya no estaríamos aquí solamente por un papelito, o por mero placer intelectual (EAMX3/2/4-5).
¿Cómo definirías el ser educador ambiental?	Eo. [...] es como no perder la esperanza en que se pueden hacer muchas cosas con los elementos que tenemos y en las condiciones en las que estamos ahorita es como [...] no perder la capacidad de asombro, el educador ambiental para poder contagiar a los demás, para poder crear la conciencia a los demás debe de estar siempre susceptible a asombrarse a lo que está alrededor de él para poder después contagiar con ese asombro a los demás y poderlos incluir en su proyecto de trabajo (EAMX3/3/8).
¿Qué debe ser y hacer el educador ambiental?	Eo. [...] yo creo que el educador ambiental debe de ser un gran resolvedor de problemas, pero mi perspectiva es que lo primero que habría que tener el educador ambiental, es resolver sus propios problemas primero, antes de resolver cualquier problema, vamos a resolver nuestros propios problemas de manera individual [y así poder pensar en] resolver los graves problemas que enfrenta la humanidad contemporánea (EAMX3/4/8).

[15] *Clasificación interna al estudio.*

boraron. De acuerdo con lo anterior, algunas de las imágenes (lugares a los cuales se quiere llegar, donde se sitúa una plenitud identitaria) producidas, fueron las siguientes:

El proyecto ético involucrado en el enfoque sistémico raziano, alcanza momentos religiosos (en el sentido original de religar al ser humano con el universo), en los que aparece una ética casi cristiana en relativo paralelismo con la máxima: "ama a tu prójimo como a ti mismo"; por lo que se plantea una reorientación radical de la relación entre los seres humanos consigo mismos y con su entorno, para lo cual se propone el paso de un enfoque "egoísta" a otro "solidario", lo cual supone una ética y un ser humano distinto. En términos de C. Razo:

> Eo. [...] hay una frase de [Groucho] Marx que decía, "no me basta ser feliz, necesito que los demás sufran" [...] eso es la divisa de la cultura de nuestro tiempo, así vivimos, no me basta con tener un carro nuevo, me revienta que él también lo tenga [...] entonces, en el programa de educación ambiental nosotros hemos sacado esa divisa, parodiando a Groucho Marx, decimos nosotros vamos a proponer lo siguiente: No me basta ser feliz, necesito que los demás también lo sean [...] entonces probemos la construcción de una comunidad que construya la convivencia, el yo y el otro a partir de esa visión, voy a resolver los míos resolviendo tus problemas

Ahora bien, el proyecto ético planteado en el enfoque sistémico raziano, tiene como lugar de sostén el no lugar, *i.e.*, la utopía, tanto en la perspectiva de una utopía puntual, como en la constitución de un rasgo identitario: estar abierto a la utopía, imaginar lo no imaginado:

> Eo. [...] el nacer del siglo veintiuno es la humanidad definida por su indiferencia a sí misma, entonces nosotros tenemos que hacer esfuerzos por reconstruir a ese humano que destruya la indiferencia y la desesperanza, pero destruirla de una manera, no vamos a sacar cañones, no vamos a sacar nada, no le vamos a dejar oxígeno para que crezca la indiferencia ni la desesperanza, le vamos abrir espacios a la esperanza, a las nuevas utopías, para nosotros el proyecto de educación ambiental, es un proyecto de las nuevas utopías, las nuevas esperanzas (E1FMX/1/28).

IV. Consideraciones finales

Desde 1998, el PEA desarrolló un proceso de crecimiento acelerado, vía fundamentalmente la impartición de diplomados a lo largo del Municipio de Mexicali, e inclusive más allá de sus fronteras; asimismo, la maestría presentó un crecimiento muy importante de su matrícula (en total el PEA llegó a tener en 1999 un poco más de 800 alumnos). Ahora bien, el soporte fundamental de esta expansión lo constituyó, por un lado, la intensa labor de los líderes del PEA y, por otro, el desarrollo de una práctica interpelatoria exitosa.

Los niveles de trabajo, tanto en términos cuantitativos como de exigencia cualitativa, que desarrollaron los responsables del Programa, los hacen aparecer como una especie de héroes-misioneros cuyo quehacer ha apuntado al cumplimiento de una gran misión: la formación de un nuevo ser humano. Esta utopía, que además constituye parte central del modelo identificatorio que se construyó en el marco del PEA, conformó un imaginario donde fue depositada una multiplicidad de expectativas y de deseos; de tal manera que desde ahí se convocó exitosamente a los egresados de la maestría y los diplomados a formar parte de este proyecto utópico (quienes no recibían ningún salario o pago por su trabajo, sino se trataba de una colaboración totalmente gratuita). En ese contexto, el proyecto se sostuvo gracias a un elevado nivel de compromiso de los participantes que en algunos casos fue llevado casi hasta el sacrificio –especialmente por los líderes del proyecto–, en términos económicos, de salud y de bienestar.

Así, la operación ideológica del programa tuvo tal impacto que a pesar de las carencias en cuanto a recursos institucionales, su alto nivel de convocatoria permitió mantener y hasta expandir los niveles de participación efectiva que alimentaron su crecimiento, de tal suerte que los obstáculos fueron significados como retos para arribar a "la tierra prometida".

La importante expansión del PEA a lo largo del estado de Baja California, constituyó un momento de algidez del proyecto que operó como elemento de reforzamiento de su funcionamiento ideológico. Ahora bien, ese momento de desarrollo sedimentó el carácter mítico del PEA, como un lugar

simbólico e imaginario donde la promesa de plenitud identitaria de los sujetos se verificaba. Esta significación, produjo un deseo de pertenencia y una sensación de completud:

I. [¿Qué significa para ti el Programa de Educación Ambiental?]

> Ea. [...] qué emocionante, es un espacio hermoso, es un espacio que extraño, extraño mucho, que pues, estoy de nuevo aquí, te juro que ahorita andaba allá arriba y miré [a los maestros...] en su clase con los otros de maestría y quisiera que hoy volviésemos a tener la oportunidad de estar de nuevo ¿verdad? en estas clases, me da mucho gusto que el programa esté creciendo y siento un gozo bien hermoso de saber que hay gente, que hay más personas que vean a hacer este compromiso consigo mismos. No es fácil comprometernos y no es fácil el ambiente en el cual estamos inmersos, en el sistema en el que vivimos no es fácil el compromiso que estamos adquiriendo; aún sin embargo me da mucho gusto que el programa esté aquí en UPN y [...] esté [creciendo] bastante, esto me da a saber, que hay mucha gente más que desea asumir el compromiso y es un placer haberlo asumido y seguirlo (E1EDMX/3/16).

En tanto proyecto innovador, el PEA constituyó un espacio desestructurador a diversos niveles: a) el ámbito de la formación en el contexto de la UPN; b) la constitución de un nuevo polo identificatorio en sujetos adultos, generando así una reorganización de su identidad y c) la presencia del educador ambiental en un estado fronterizo que viene enfrentando desde los años cincuenta un importante proceso de transformación cultural.

Finalmente, en la perspectiva de afinar una lectura entre lo psíquico y lo discursivo presentes en el proceso de identificación de los educadores ambientales, para una segunda investigación queda pendiente una línea de exploración relativa a las construcciones fantasmáticas que los sujetos han elaborado con relación a: 1) Determinadas circunstancias e identidades como posibles "amenazas" o "peligros" que ponen en riesgo la estabilidad del PEA; aspectos que tienen que ver con referentes empíricos específicos, los cuales han sido resignificados al interior de la dinámica institucional de formas particulares, y 2) las maneras de "defender" un espacio institucional que cuestiona formas culturales (económicas, políticas, sociales, etc.), cuya misión ha sido significada por los sujetos como heroica.

Bibliografía

ARDITI, B. (1993), Drifting, El destino del nómada. Documento de trabajo.

BUENFIL, R. N. (1994), *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*, México, CINVESTAV- CONACyT.

BUENFIL, R. N. y S. Fuentes (1999), "Globalisation and Environmental. Education in Mexico. Constructing an Identity". (Inédito).

DOR, J. (1995), *Introducción a la Lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como lenguaje*, Barcelona, Gedisa.

ENRÍQUEZ, E. (1989), "El trabajo de la muerte en las instituciones", en: Käes, R., *et al.*, *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós.

FUENTES, S. (1998), "Análisis de un proceso identificatorio: Los sociólogos de la ENEP Aragón, 1979- 1983", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. III, núm. 5, enero-junio 1998, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 77-100.

——, (1999 a), Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de Sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83". Serie Tesis DIE 31. México, DIE/ CINVESTAV.

——, (1999 b), Hacia la construcción de una nueva identidad: La investigación educativa en el campo de la educación ambiental en México. Ponencia presentada en el Foro Nacional de Educación Ambiental. México, Aguascalientes: SEMARNAP – SEP – UAA – Gobierno del Estado de Aguascalientes; octubre de 1999 (en prensa).

——, (1999 c), Hacia una articulación entre lo discursivo y lo psíquico: El Programa de Educación Ambiental de Mexicali. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación en Educación Ambiental, del 29 de nov. al 1 de dic. de 1999. Veracruz, México: SEMARNAP – ANUIES – Cesu (en prensa).

GONZÁLEZ, E. (1994), Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México, México, Secretaría de Desarrollo Social- Instituto Nacional de Ecología.

——, (1998), "La problematización de la profesionalización de los educadores ambientales", en: González, E.; Fedro C. Guillén (Coords.) ¿Profesionalizar la Educación Ambiental?, Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, México, U. de G. - SEMARNAP-UNICEF, pp. 17-35.

HALL, S. (1996), "Introduction: Who needs Identity?", en: Stuart Hall, Paul Du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, Londres, Sage. Traducción inédita: Alexis López (1999), Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, pp. 1- 17.

KÄES, R. (1989), *La institución y las instituciones*, España, Paidós.

LACLAU, E., Mouffe, Ch. (1987), *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI.

LACLAU, E., Mouffe, Ch. (1993), *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*, Argentina, Nueva Visión.

———, (1994a), *The Making of Political Identities*, Londres, Verso.

———, (1994b), "Why do empty signifiers matter to politics?", en: *The lesser evil and the greater good*. Jeffrey Weeks (ed.), Londres, Rivers Oram Press pp.167-178.

MELUCCI, A. (1998), "Acción colectiva y transformación personal en la era de la información", en: *Ciudades 37*, enero- marzo de 1998, Puebla, México, RNIU, pp.3-11.

MOUFFE, Ch. (1998), "La política democrática hoy en día" y "Ciudadanía democrática y comunidad política", trad. Silvia Fuentes, en: Buenfil, R. N. (Coord.) Debates políticos contemporáneos, México, Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, pp. 113-126 y 127-141.

———, (1995), "Democratic Politics and the Question of Identity", en: Rajchman, J. (ed.) (1995), *The Identity in Question*, New York, Routledge, pp. 33- 45.

RAJCHMAN, J. (ed.) (1995), *The identity in question*, New York, Routledge.

REMEDI, E. (1997), "Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas", 1959-1977, Tesis de doctorado, México, DIE - CINVESTAV.

ZIZEK, S. (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.

———, (1993), *The plague of fantasies*, London, Verso.

———, (1994), "La identidad y sus vicisitudes: 'La lógica de la esencia' de Hegel como una teoría de la ideología", trad. Bertha Orozco, en: Buenfil, R. N. (Coord.), Debates políticos contemporáneos. Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso-Plaza y Valdés, pp. 159-199.

A "Contemporaneidade do Não Coetâneo": Emergência de uma Nova Era e Sociedade do Conhecimento[1]

Vanilda Paiva[2]

A expressão "contemporaneidade do não coetâneo" (*Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit*) de Ernest Bloch foi colocada em uso ainda nos anos 50 através dos intelectuais que atuaram no antigo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), organismo que no Brasil levou às últimas conseqüências políticas, sociais e filosóficas as idéias desenvolvidas pelo estruturalismo cepalisno, e tem sido recentemente recuperada por diversos intelectuais e grupos (Paiva, 1980). De fato, se a realidade sempre se constituiu de camadas que vão se superpondo e mixando nos seus mais diferentes níveis, isto tem se tornado mais visível nas últimas décadas, as quais não representam apenas uma transição formal de um a outro milênio, mas a passagem para uma nova era na história da humanidade.

A era moderna, que se inicia com o renascimento e se desdobra nas grandes descobertas continentais, no colonialismo que possibilitou o enriquecimento europeu e que levará posteriormente às grandes descobertas e à revolução industrial, encontra um momento especial no século XX como época marcada simultâneamente pelo trabalho assalariado, pela adoção de políticas sociais tributárias dos ideais da revolução francesa e por inédito "desencantamento do mundo"–no sentido de que o avanço científico chegou a fronteiras nunca antes imaginadas– que pragmáticamente se traduziu em descobertas no plano da tecnologia capazes de transformar de forma radical a vida dos homens e das sociedades.

---

[1] *Texto apresentado no Seminário "Educação de Adultos da Perspectiva da Educação Permanente" promovido pelo OREALC/UNESCO e Ministério da Educação do Chile em Santiago, Agosto de 2000.*

[2] *Estudou Educação, Sociologia e Romanistica na Universidade de Frankfurt/M, doutorando-se em 1978. Foi Professora da UNICAMP e da UFRJ e é Diretora do Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro.*

Direcção electrónica: Paiva@amontreal.com.br

O mundo em que predominava o determinismo e no qual se acreditava que os fenômenos podiam ser reunidos sob uma mesma lei explicativa era certamente mais consolador que aquele que enfrentamos hoje. O mesmo se pode dizer da crença generalizada de que que todo fenômeno é causado por outro que o precede, algo incorporado de forma importante pelo senso comum com base em princípios da ciência ocidental firmados desde Galileu. A ciência do século XX, porém, coloca em questão assertivas tão confortáveis ao trabalhar com sistemas dinâmicos instáveis associados à idéia do caos, com uma física do não equilíbrio e com estrututuras dissipativas. A instabilidade é incorporada ao trabalho científico e as leis naturais assumem um novo sentido.

Do ponto de vista político, os ideais construídos com base numa visão humanística e igualitária foram postos em xeque por regimes e formas de governo dominadas por valores e regras incompatíveis com os ideais que supunham defender. Por fim, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação tornaram o mundo – ao menos para alguns – cada vez menor e alteraram a vivência do tempo e do espaço. Um novo mundo – virtual – abriu-se e difundiu-se, abarcando progressivamente segmentos numerosos da humanidade espalhados por todo o globo.

MUDANÇAS NO TRABALHO E NAS POSIÇÕES SOCIAIS, MUDANÇAS NA QUALIFICAÇÃO

Falar em mudanças de paradigma na produção já se tornou um lugar comum, muito embora quando se tenha começado a referir à questão se estivesse pensando nas transformações por que passou o trabalho industrial no último quartel do século XX. Em outras palavras, a passagem tendencial do fordismo a outros modelos *lean* (enxutos) de produção, nos quais se somaram mudanças na tecnologia empregada e mudanças na gestão da mão de obra e mais amplamente na administração, constituiu o principal pilar da reflexão daqueles anos sobre a retração do trabalho. A isto se somaram outras conseqüências do fim do período keynesiano, entre as quais

92

aquelas que dizem respeito à retração da proteção social estatal - com seus reflexos nas características da absorção de profissionais liberais e outros pelas estruturas de bem estar - impactaram o mercado de trabalho, o qual foi sofrendo no mesmo período os efeitos de crescente desregulação.

Estas mudanças estão na raiz da revisão da relação tradicionalmente positiva escolaridade, renda e *status*, pois novos *mixes* combinam hoje elevada escolaridade/sofisticação e complexificação da formação com baixos salários e status declinante. Se a correlação positiva foi reanimada em algumas área do mundo por certo período, tomando-se como paradigma o crescimento dos tigres asiáticos, a realidade mundial mostra hoje mais claramente que ela sempre dependeu de movimentos da economia e que, cada vez mais, está - como muitos outros setores - entregue à violência da moeda. Isto, porém, não destrói a tese mais ampla da importância da educação da população para assegurar o crescimento econômico, dadas as demais condições necessárias. Ao passar para a realidade concreta, porém, observa-se que - se a correlação positiva se mantém no que concerne a baixos níveis de escolaridade - as mudanças na configuração do mercado de trabalho foi provocando não apenas um profundo reordenamento social das profissões, mas destruindo as relações tradicionais entre escolaridade, renda e status, repetindo nos países periféricos fenômeno que já se observava há décadas nos paí-

93

ses centrais e introduzindo elementos novos (como os resultantes da destruição de postos de trabalho qualificados em decorrência não só da tecnologia, mas da retração da proteção social). Bastaria dar aqui o exemplo de profissões clássicas como as de professor e de médico nos países periféricos.

Retornou igualmente com força a tese que negava a polarização da qualificação. Está hoje claro que, embora se eleve a qualificação média da população e a sofisticação da formação venha se difundindo, estamos diante de renovadas formas de polarização que se dão, em especial, no interior do mercado formal de trabalho, mas que não se restringem a ele. Esta polarização crescente não tem a ver apenas com a produção e o consumo, nem com a propagação de oportunidades educacionais em níveis básicos, mas com a própria natureza da sociedade do conhecimento – posto que a proliferação deste a níveis sem precedentes supõe uma capacidade limitada de cada um para apropriar-se de conhecimentos disponíveis e a concentração de conhecimentos de ponta em um número proporcionalmente menor de indivíduos.

As mudanças para as quais aponta a era que se inicia tem um impacto importante sobre as qualificações que precisarão ser, ao mesmo tempo, gerais e específicas. No entanto, para além desta mudança de peso em aspectos da qualificação, ela precisarão atender a uma realidade que já não é mais marcada por uma linearidade ascendente, mas que se apresenta como uma gangorra do ponto de vista social e profissional. Se ao longo do período keynesiano, ou seja, a época de ouro do assalariamento, o emprego funcionou como sucedâneo da propriedade para as massas trabalhadoras, como um bem ao qual se acreditava ter direito e que, uma vez adquirido, parecia assegurado para toda a vida – concretizando-se através de uma trajetória pessoal no interior de uma carreira cujos patamares podiam ser previamente antecipados e que levavam a níveis hierárquicos e profissionais superiores à medida em que avançavam idade e experiência – esta realidade sofreu transformações radicais.

A crise do assalariamento corresponde a mudanças profundas na realidade do trabalho e do respectivo mercado, numa mudança que não está marcada apenas pela retração do emprego e do trabalho assalariado e respectivos direitos conquistados ao longo do último século, deixando de existir um equivalente à propriedade entre não-proprietários, mas também por uma completa reversão do quadro no que concerne à diade idade-experiência. Se esta última constituiu um elemento importante da era industrial, a passagem do industrialismo à sociedade de serviços e pós-serviços – no sentido de que o lucro suplementar se gera em outras esferas, sejam elas virtuais ou articuladas num outro tipo de atendimento a clientes com novas características – se encarregou de solapar a importância da experiência que se adquire com a prática reiterada. O mundo contemporâneo quer se livrar de grande parte da experiência prévia, considerando que a mesma cristaliza formas de pensar, de agir e de valorar que não lhe servem. Os mais jovens

são mais "empregáveis" exatamente porque lhes falta experiência, porque lhes falta a memória não apenas de direitos antes existentes mas de formas de pensar, agir e valorar, porque eles já se deixaram marcar pela disposição a aprender não apenas novos conteúdos mas novas maneiras de ver e pensar o mundo. Assim, muito embora a questão do desperdício da experiência possa (e esteja) colocando problemas em muitas esferas e camadas do mundo em que vivemos, a "ponta" levanta fundamentalmente a questão de como descartar-se dela enquanto fonte de cristalizações mentais e de habilidades que já não servem à direção na qual parece apontar a fecha das transformações do mundo de hoje.

Isto supõe graves conseqüências nas posições sociais dos grupos humanos, atingindo diferenciadamente jovens, pessoas de meia idade e idosos das diferentes classes sociais impactando fortemente as bases da qualificação demandada nos nossos dias.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O século XX foi marcado pela mais importante e extensa revolução educacional da história da humanidade. Embora a primeira metade do século tenha, em algumas partes do mundo, sido palco do desenvolvimento de sistemas extensivos de educação elementar e técnico-profissional e de certa ampliação de partes mais elitizadas dos sistemas educacionais, é somente a partir da Segunda Grande Guerra que nos deparamos com um verdadeiro revolucionamento da educação, no sentido da universalização efetiva de seus niveis básicos e de tendencial universalização (nos países mais afluentes) de níveis mais elevados de formação.

Paralelamente ocorreu no mesmo período a mais importante revolução da comunicação de que se tem notícia, disponibilizando –em princípio– para as massas de quase todo o globo uma quantidade sem precedentes de informações e conhecimentos de todo tipo. Em especial nos anos recentes a própria especialização vem sofrendo rudes golpes na medida

95

em que muitos "segredos" profissionais começaram a mostrar-se como "segredos de polichinelo" ao serem comunicados em linguagem não rebuscada pelos meios massivos de comunicação. Em compensação, foi também no século XX e em especial nos últimos anos que o volume de conhecimentos disponíveis começou a multiplicar-se com tal velocidade que passou a exigir especialização estrita e muitos anos de estudo para o domínio de uma pequena área e respectiva bibliografia. Jamais se escreveu e se publicou tanto na história da humanidade; jamais existiram antes tantas formas de difusão e comunicação do conhecimento. Paralelamente, nunca tantos inventos foram tornados disponíveis para utilização direta pelas pessoas – exigindo delas conhecimentos compatíveis – e jamais o consumo havia atingido parâmetros comparáveis aos de nossos dias.

A elevação no nível médio de informação e de qualificação formal vem provocando crescente desmitologização do trabalho intelectual e profissional, ao mesmo tempo em que se observa uma intensificação do trabalho e da insegurança dentro e fora do mercado. Por isso, não é certo, como pretende Nardi (1995: 64) que a "população jovem trabalhará mais inteligentemente do que intensamente": jovens e velhos estão submetidos a uma lógica que demanda trabalho inteligente e intenso. O próprio computador obriga a maior velocidade, à compactação do tempo e das atividades, à concentração de informações e responsabilidades, a novas formas de trabalhar e à aceitação da invasão do espaço privado pelo trabalho. Por outro lado, ao tornar as atividades mais transparentes, reforça o controle não apenas em relação ao resultado do trabalho, mas ao transcorrer do mesmo, reduzindo a chance de oposição à intensificação do trabalho. A qualificação não logra contrarrestar esta tendência e o resultado de tal visibilidade dos processos num mundo em que a competição se acirrou termina por ser, como o ressaltam Baethge e Oberbeck (1986), o paroxismo da moral da performance individual e do cálculo de uso individual, que passam a permear as atividades dentro e fora do mercado formal de trabalho.

Do ponto de vista das indicações relativas às características da qualificação requerida pela produção de bens e serviços reestruturados, e ainda pela busca de inserção alternativa ou pelas novas características do consumo, elas apontam –num plano mais geral– para a qualidade da educação, a todos os níveis, ou seja, para a efetividade dos conhecimentos transmitidos, deslocando o eixo da discussão educacional da democratização quantitativa das oportunidades para a eficiência do sistema, em especial nos níveis iniciais, anteriores à profissionalização, nos quais ocorre a aquisição de habilidades instrumentais e conhecimentos básicos efetivos que passaram a ser requeridos como condição de adaptação à nova realidade social e do trabalho para toda a população e não apenas para a parcela considerada econômicamente ativa nos padrões tradicionais. A demanda por qualificação formal, por diplomas, cede lugar à qualificação real passível de ser demonstrada na

prática profissional e na vida diária, dentro de um quadro de elevação tendencial da qualificação média (habilidades, conhecimentos e informações) impulsionada pelas demandas da produção, do consumo e de mudanças introduzidas na organização do quotidiano.

O PRIVILEGIAMENTO DA QUALIFICAÇÃO GERAL E INTELECTUAL

No lugar privilegiado que a qualificação intelectual ocupa nos dias de hoje, as virtudes intelectuais esperadas são uma elevada capacidade de abstração, de concentração e de exatidão - e elas não dependem apenas de uma educação geral, mas estão também ligadas a aspectos psicológicos da formação. Enfatiza-se a importância do pensamento conceptual abstrato como fundamento da ampliação das possibilidades de percepção e de raciocínio, de manipulação mental de modelos, de compreensão de tendências e de processos globais e da aquisição de competências a longo prazo. Elas supõem uma educação de natureza geral apoiada sobre uma sólida qualificação básica: trata-se de formar para o bem pensar uma massa crescente de informações de todo tipo e para o bem falar em múltiplas linguagens. A capacidade de comunicação verbal e visual tornou-se tão central quanto a possibilidade de captar rapidamente as conexões entre conhecimento, configuração de situações interativas e processos mercadológicos - o que supõe um novo tipo de formação intelectual que facilita a percepção do contexto no qual hoje o conhecimento se aplica. Espera-se da qualificação intelectual de natureza geral e abstrata que ela seja a base para os conhecimentos específicos, mas que também constitua a principal fonte de competência que se prova na interação e em atividades concretas crescentemente complexas. Sobre tal âncora será, talvez, possível difundir a polivalência e novas habilidades cognitivas necessárias à reintegração de tarefas em novo patamar.

O desenvolvimento do pensamento abstrato é que pode assegurar um raciocínio voltado para dimensões estratégicas,

organizadoras e planejadoras da sociedade e da produção. A formação geral é a base sobre a qual conhecimentos diferenciados serão apropriados e utilizados - os que possibilitam a compreensão do processo de produção, a utilização exata de procedimentos e símbolos matemáticos, o manejo da linguagem de forma adequada à situação, a capacidade de lidar com regras e normas em situações diferenciadas, o armazenamento, atualização e capacidade analítica para interpretação de informações, a apreciação de tendências, limites e significado dos dados estatísticos, a capacidade de preencher múltiplos papéis na produção e rápida adaptação a novas gerações de ferramentas e maquinárias (Paiva, 1995). Trata-se de formar um tipo

de profissional cuja posição estará oscilando entre um "subordinado autônomo" e um "independente associado", posto que se rompeu o fosso que separava a vida do produtor independente e a do assalariado (Paysan e Hatty, 1995: 67).

Na mesma direção, Nardi (1995) indica como necessidades contemporâneas um saber orientado para o futuro, a adaptação dos conhecimentos à realidade, capacidade de colher da realidade imediata sinais para modificar os conhecimentos anteriores. Ressalta ainda a necessidade de conciliar um processo formativo orientado para a reflexão e a criatividade e o trabalho com forte conteúdo informativo e ainda as

dificuldades de adaptar-se e de aprender das gerações mais velhas. A formação que já não fica tão colada nem se acaba com o diploma, reconhecendo-se não só o papel dos meios de comunicação de massa , mas valorizando-se a multiplicidade de percursos formativos na qual se possa forjar uma cultura profissional ao mesmo tempo sólida e flexível, apoiada em ampla base cognitiva teórica e específica.

Já Baethgue e Oberbeck chamam a atenção para as mudanças nos habitus e nos estilos de comportamento cotidiano no trabalho nos serviços, mudança que não se consegue perceber tão facilmente. A interação com o computador demanda um estilo de trabalho caracterizado por um mix de velocidade de reação, capacidade de abstração e de concentração e exatidão. Por isso coloca-se cada vez mais ênfase na formação inicial, na socialização primária capaz de garantir virtudes pessoais e disposições socio-motivacionais que se combinam com qualificações formalmente adquiridas; enquanto a formação inicial deverá ter caráter geral, a formação específica precisará ser cíclica com um approach multidisciplinar. É preciso não somente aceitar a obsolescência dos conhecimentos específicos, especialmente forte em áreas determinadas (como no caso da informática) obrigando a um esforço contínuo de atualização, mas entender a lógica dos novos tempos. Estes contemplam também um retorno a padrões antigos e atividades tradicionais (como no caso das professoras que apelam para virtudes e conhecimentos domésticos como fonte de renda), ampliando a esfera de sobreposição de camadas na busca por contrarrestar o desemprego e as restrições impostas aos "novos pobres".

A idéia de que novos conhecimentos deverão ser adquiridos durante toda a vida profissional acompanha a constatação de que junto com o fordismo também foram se esvaindo as biografias profissionais lineares e ascendentes. Prevê-se hoje sucessivas mudanças de profissão ao longo da vida, alternância entre o mercado formal e atividades alternativas bem como entre períodos de trabalho e de estudo, como condição para a conversão a outras atividades via estratégias de reprofissionalização. Diz Nardi que hoje "estuda-se em um campo para trabalhar em outro" e que, por isso, "especialização não é o

caminho que a escola deve percorrer" (*Idem.* :23e 61). Tais mudanças se dão também em detrimento do conhecimento adquirido pela experiência acumulada e presente, em especial, nas gerações mais velhas.

Tais redefinições acompanham não apenas níveis inéditos de desemprego qualificado, descompasso entre a qualificação efetivamente necessária ao desempenho profissional e o status social e nível salarial do emprego, desvalorização dos níveis de formação e dos diplomas frente à disponibilidade de uma super-qualificação formal. Observa-se "um desajuste entre a necessidade objetiva, o valor socialmente reconhecido a uma atividade e a dificuldade encontrada por quem a exerce"(Perret e Roustang, 1993). O menor peso atribuído à experiência - resultado da necessidade de adaptação constante - ultrapassou os níveis em que se mostra justificada e reflete-se em feroz luta pela substituição de gerações, na qual os jovens são mais qualificados que a geração precedente e não logram avaliar os malefícios da perda da experiência acumulada. A tal fenômeno soma-se a dissolução dos critérios meritocráticos que haviam imposto certa despersonalização das decisões e reduzido os níveis de arbitrariedade na apreciação do valor do trabalho e no julgamento das pessoas. Esta sociedade não teria inventado ainda "procedimentos e convenções para qualificar o trabalho de forma tão estruturada quanto tinham sido colocadas em prática no quadro da organização industrial do trabalho".

Jovens e adultos frente à nova economia e à nova sociedade

Desde os anos 60 o tema da educação permanente ganhou ares de moda, alavancado por pesquisas que mostravam a direção na qual estava seguindo o desenvolvimento da ciência e da técnica. Esta foi a época do grande sucesso do livro de Henri Hartung (1966) e de outros que, antecipavam a necessidade de uma educação que atravessasse toda a vida humana. Esta "onda", no entanto, passou. É como se ela estivesse, tal como a própria revolução tecnológica, hibernando ao longo dos anos 70 para deixar-se ver plenamente a partir da década seguinte. Naqueles anos chegou-se a crer que a revolução tecnológica levaria à desqualificação, da mesma forma que nos anos 80/90 existiu quem acreditasse que a disponibilidade de qualificação havia se tornado irrelevante para a geração de riqueza e que a exclusão do mercado também conduzia à desqualificação. O empresariado demanda hoje formação básica ampla num patamar elevado a partir do qual ele possa escolher seus eleitos. No entanto, nenhuma atividade econômica pode ser mais diretamente influída pela formação disponível do que aquela desenvolvida através de serviços pessoais ou da pequena produção independente e de outras formas de inserção alternativa no mundo do trabalho. Na moderna combinação de grandes firmas e pequenos produtores independentes (de produtos ou de serviços), as vantagens possíveis dos que ficaram

de fora do mercado formal dependem cada vez mais do conhecimento e da qualificação, que precisa ser permanentemente renovado.

Em um panorama nebuloso em relação às profissões, disposições e virtudes adquirem mais peso que a proficiência específica; não basta conhecimento, mas interesse, motivação, criatividade. Não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual também se insere o trabalho, com uma flexibilidade e um alcance suficientes para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego e para circular com desenvoltura em meio a muitas "idades" de tecnologia, com a possibilidade de entender e usar as máquinas mais modernas e de fazer face a suas inúmeras conseqüências na vida social e pessoal.

Inúmeros sofrimentos, angústias e incertezas são trazidas pelos novos tempos aos jovens e adultos que trabalham e que vêem a experiência acumulada esvaziar-se de valor e o trabalho de muitos anos desperdiçar-se no emaranhado da desregulação e da modernização a qualquer custo - seja ela real, seja ela uma absorção parcial de formas modernas sem correspondente na estrutura produtiva. Neste turbilhão a população vê-se instada, por razões efetivas ou em conseqüência da difusão de uma ideologia de adaptação preventiva a enfrentar a instabilidade e novas formas cíclicas de pobreza numa gangorra social e profissional sem precedentes na última década do século XX.

Pode-se dizer que estamos diante de maiores e diferentes exigências educacionais e que as clássicas funções dos sistemas de educação estão em questão. Ao invés de se enfatizar o papel das chances educacionais como elemento de redução das desigualdades sociais e como fator capaz de propiciar mobilidade horizontal e vertical, tende-se hoje a reconhecer que é cada vez mais difícil quebrar a desigualdade cumulativa ao longo da biografia individual. Se se reconhece que a educação se tornou um programa para toda a vida, também se conclui que os problemas clássicos do que se considerava como uma educação permanente (reabilitação, requalificação, re-socialização, compensação de déficits) já não constituem o cerne da questão. Ao mesmo tempo em que se constata que as instituições educacionais de todo tipo vem perdendo suas funções como instâncias legitimadoras e normativas na regulação dos transcursos de vida, observa-se que uma crescente polarização das chances de educação e de integração no mercado de trabalho ocorre ao mesmo tempo em que a competição educacional por toda a vida transformou-se no cotidiano de imensos grupos da população (Weymann e Weymann, 1993 :13). Isto significa que, se os processos educacionais ainda desempenham um papel essencial para mudanças e passagens menos traumáticas e para a identificação de novos lugares sociais, conhecimentos tradicionais não escolares precisam ser acionados para tornar mais suave a entrada no mundo do trabalho na juventude, a reorientação na meia idade e a geração de alternativas na terceira idade, num mundo que mescla imensas possibilidades com enormes restrições à felicidade humana.

Bibliografía

BAETHGE, M. e OBERBECK, H. (1986), *Die Zukunft der Angestellten. Neue Technologien undberufliche Perstektiven in Büro und Verwaltung*. Ffm :Campus.

HARTUNG, Henri. (1966). *Pour une éducation permanente*, Paris, Fayard.

MEYER, J.; KAMENS, D. e BENAVOT, A. (1992*), School knowledge for the masses*. Washingtion, The Falmer Press.

NARDI, A . (1995), "Il lavoro e le esigenze formative", in NARDI, Aldo (org.*) Lavoro d'Europa. Analisi dei cambiamenti nella gestione delle risorse umane*, Milano, Franco Angeli.

PERRET, B. e ROUSTANG, G. (1993*), L'économie contre la societé - Affronter la crise de l'integration sociale et culturelle*. Paris, Du Seuil.

PAIVA, Vanilda (1980), *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

_____, (1995), "Inovação tecnológica e qualificação", *Educação e Sociedade*, nº. 50, Abril.

PAYSANT, M. e HATTY, F. (1995), *Travail salariée, Travail independent*, Paris, Flammarion.

WEYMANN, A e WEYMANN, V. (1993), "Weiterbildung zwischen Staat und Markt", in MEIER, A. RABE-KLEBERG, U. *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*. Neuwied, Luchterhand.

Archipiélago Educativo: Espacios de Formación del Sujeto Adulto

María Mercedes Ruiz Muñoz[1]

A manera de introducción

Este trabajo es resultado de las construcciones conceptuales que en el marco del proyecto de investigación doctoral[2] he venido desarrollando acerca de la formación de educadoras populares y trabajo con padres de familia como una forma de expresión del campo de la educación de adultos en México.

El interés de esta investigación se centra en los significados que adquieren en el momento actual las propuestas de los sectores populares en el campo de la educación de adultos: ¿Qué preguntas y temas se debaten? ¿A dónde orientan su quehacer político-pedagógico a la luz del discurso modernizador?

Las propuestas educativas generadas desde los sectores populares representan un campo poco explorado en el ámbito de la investigación educativa y de la educación de adultos y popular en general. Existen escasas investigaciones que den cuenta de los procesos educativos y de las articulaciones que se producen en los espacios de formación de los sectores populares. Tal es el caso de las experiencias de Nezahualpilli-Tepito y de Educación Integral Popular en el Cerro del Judío, que surgen

---

[1] *Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.*

E-mail:mruiz@mail.cinvestav.mx

[2] *Proyecto de investigación doctoral: "Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso". El estudio se realiza en dos Centros Populares Infantiles ubicados en zonas urbano marginales del Distrito Federal: el Centro de la Amistad en la colonia del Cerro del Judío, al sur de la Ciudad y la Estancia Infantil Miguel Martín Nezahualpilli-Tepito en la colonia Morelos en el centro de la ciudad de México.*

como alternativas ante la ausencia de servicios educativos para la atención y cuidado de los niños pequeños en zonas urbano marginales y ante la necesidad de contar con un espacio para los niños mientras las madres trabajan.

Ambas propuestas se basan en la participación de la comunidad, de madres o mujeres que fungen como educadoras populares, de los padres de familia y de grupos ligados al quehacer político y educativo en la zona.

Me interesa de manera particular examinar en este trabajo, los espacios de formación de las educadoras populares y los padres de familia de los estudios en caso, como un archipiélago educativo.

La presentación de este trabajo gira bajo dos ejes: el primero alude a la problematización de los espacios sociales como espacios educativos y el segundo desarrolla la noción de archipiélago educativo, para dar cuenta de los multiples espacios de formación del sujeto adulto, tratando de incorporar en la discusión teórica algunos referentes empíricos.[3]

2. Espacios sociales como espacios educativos

De acuerdo a Bourdieu (1990a) el campo social se puede concebir como un espacio pluridimensional en donde los agentes y grupos de agentes se definen por sus posiciones relativas en ese espacio, en los que a menudo se expresa la voluntad de transformarlo o conservarlo.

El espacio social es una representación abstracta y proporciona un punto de vista sobre el conjunto de puntos a partir de los cuales los agentes ordinarios dirigen sus miradas hacia el mundo social (Bourdieu, 1991).

Las educadoras populares y padres de familia de los centros infantiles ocupan posiciones semejantes y están situados en condiciones parecidas. Son sometidos a condicionamientos pariguales para producir prácticas y tomas de posición afines. La percepción que tienen del mundo social es resultado de la incorporación de las estructuras del espacio social.

Los espacios sociales y las diferencias que en él se trazan tienden a funcionar simbólicamente como espacios de estilos de vida. Están dotados de sus propios principios de jerarquización, normas, valores y castigos.

En los espacios sociales se establecen relaciones, en donde no se pueden juntar cualquiera con cualquiera ignorando las diferencias fundamentales (económicas y culturales); pero no significa excluir la posibilidad de organizar a los

[3] *Cabe mencionar que a lo largo del escrito los significados reconstruidos se fincan en los testimonios de los informantes: fundadoras, educadoras populares y padres de familia de los centros en los que se realiza el estudio.*

agentes por otros principios de división (étnicos, nacionales, de lucha política).

Las marcas políticas funcionan como señalizaciones con referencia a las cuales uno se sitúa, o como unos emblemas gracias a los cuales se afirman las diferencias. Las posiciones relativas de los agentes, son relaciones de fuerza que se imponen a todos los que entran a ese espacio, existe un espacio de relaciones tan real como un espacio geográfico (Bourdieu, 1990a).

Pensar el espacio social en términos de Bourdieu, permite entender los múltiples espacios en los que se configura el sujeto adulto, como espacios de prácticas educativas pero también, como espacios de prácticas políticas, de posicionamiento de los sujetos en el territorio geográfico.

2.1. Los centros populares infantiles como espacios de formación del sujeto adulto

Los centros infantiles como espacios de formación del sujeto adulto representan el espacio social privilegiado en la configuración y construcción de algunos de los rasgos identitarios de las educadoras populares y los padres de familia.

Reconocerse como madre educadora o padre de familia al interior del espacio de los centros infantiles implica, como señala Bourdieu, asumir las posiciones relativas propias de dicho espacio y aceptar las reglas bajo las que opera.

Las propuestas educativas que sustentan el trabajo con los niños en los centros populares infantiles parten de la premisa de que las mujeres de las comunidades pueden desarrollar el trabajo educativo con los niños, sobre todo si son mujeres, que tuvieron la experiencia de ser madres, o bien, que se encargaron del cuidado y la atención de sus hermanos menores, es decir, tienen conocimientos y experiencias sobre prácticas de crianza que les permiten posicionarse como madres educadoras o educadoras populares. Indudablemente, los conocimientos adquiridos en el espacio familiar como madre o hermana se potencian en el proceso formativo como educadora.

105

En el caso de los padres de familia, se considera de vital importancia, su inclusión en el proyecto educativo debido a que los principios educativos (respeto, autonomía, igualdad y participación) que sustentan el quehacer educativo con los niños en los centros, tanto en el Cerro del Judío como en Tepito, pierden sentido si en el espacio familiar se fomentan otro tipo de valores que son contrarios con los que se promueven en los centros infantiles populares.

La participación de los padres de familia en el proyecto educativo y su posicionamiento al interior de los centros: al fomentar los valores, al apoyar el trabajo de los hijos en el aula y en la casa, al reflexionar acerca de la problemática local y nacional, etc. configuran algunos de los rasgos identitarios.

A lo largo de la narrativa de los informantes, se revela la forma de significar el espacio del centro infantil, como un espacio de formación.

En la narrativa de la fundadora de Nezahualpilli-Tepito, se encuentran cadenas discursivas que aluden directamente a la construcción del espacio educativo como un momento de decisión, al incluir a las mujeres del barrio al proyecto educativo, es decir, como una cuestión tanto educativa como del ámbito de lo político:

> El trabajo con los niños era una necesidad/ de hecho esto había surgido porque señoras dejaban a sus hijos encargados con vecinas/ pero aquí/ ahí había ya una necesidad muy sentida por la gente/ y a lo que se había dado cierta atención/ y de que fueran mamás educadoras era algo que ya estaba demostrado/ que era mucho mejor trabajar con señoras de la comunidad/ tanto para la permanencia como para la capacitación/ ahí sí/ como yo lo he constatado/ es mucho más fácil partir de los conocimientos que tienen las señoras por haber sido mamás (EFL/T: 16).

En este fragmento, lo educativo se asocia con las necesidades de la gente de contar con servicios de atención infantil; con el sujeto adulto como educador (las madres trabajadoras, las mujeres de la comunidad y las señoras), su inclusión es significada como una manera de resolver la permanencia de las educadoras en los centros infantiles; con la capacitación de las señoras ("yo lo he constatado, es mucho más fácil") y con el conocimiento previo de las mujeres, dado su experiencia de ser madres.

Se observa un movimiento de la acción educativa para la atención de los niños por parte de la vecina, cuidadora de niños, a señoras capacitadas ex profeso. Se niega la figura de la vecina como la persona adecuada para el cuidado de los niños pequeños, es decir, se invalidan sus conocimientos, lo cual resulta una contradicción ante el argumento acerca de incluir a mujeres de la comunidad al proyecto educativo, esto se resuelve vía la capacitación de las mujeres.

En el caso de una de las educadoras, se significa al centro infantil como un espacio político, formador de la conciencia:

> Mira a partir del centro/ a partir de las capacitaciones/ yo empecé a tomar conciencia/ conciencia del mal gobierno que tenemos/ de lo mal repartido que están las cosas, porque unos tienen más y otros poco (EEPT/T: 8).

En el fragmento de la narrativa, lo educativo se relaciona con la capacitación y con las prácticas políticas que se fomentan en el centro ("tomar conciencia"); se establecen relaciones con "el antes y el ahora" ("a partir del centro"). Se señala la diferencia que existe entre los grupos sociales a nivel de desigualdad social ("unos tienen más y otros poco"); se observa el desplazamiento y reenvío de la acción educativa con la formación de la conciencia y se plantea la diferencia entre el "mal" en oposición con el "bien" ("mal gobierno"), lo cual implicaría que puede ser diferente ("un buen gobierno").

Para otra educadora popular el centro infantil es significado como un espacio de aprendizaje acerca de la atención de los niños:

> Pues he aprendido a tenerle paciencia con los niños/ pero te diré que antes no/ con mi hija la primera le llegaba yo a pegar/ y ahora lo que defiendo mucho, es que no les peguen a los niños/ hablen/ por ejemplo, todos esos cursos que yo voy a tomar los comparto mucho con mi familia/ con mis hermanos/ con una hermana mía y un hermano. (EEPM/CJ: 3).

En este fragmento del relato, se establecen relaciones de equivalencia entre los aprendizajes y la capacitación ("los cursos que yo voy a tomar") el "antes" ("le llegaba yo a pegar") y el "ahora" ("no les peguen, hablen"). El aprender se asocia también con compartir, difundir lo que ahora sabe ("entre su familia"). Se observa el desplazamiento acerca de los contenidos que aprendió en los cursos hacia el espacio de la familia ("con mis hermanos"). Ella establece además una relación de negatividad entre el trato que ("antes de los cursos") ella le dio a su hija por medio de golpes como una madre común y ("ahora, después de los cursos") en la defensa de los niños maltratados, y en su posicionamiento como educadora popular.

Tal como se observa en las narrativas de los informantes el espacio del centro infantil se significa: como una necesidad para las madres trabajadoras, como un espacio de aprendizaje sobre la educación y el cuidado de los niños, como un espacio de formación de la conciencia. La imbricación de los registros político y pedagógico aparece como uno de los rasgos constitutivos de las experiencias.

2.2. Los niños del sismo, el espacio de la calle y la casa

La calle como espacio de formación del sujeto adulto se relaciona con el papel asumido por la sociedad civil ante los acontecimientos ocurridos a raíz del sismo de 1985 que afectó algunas zonas de la ciudad de México, particularmente, el barrio de Tepito, lugar en donde se localiza uno de los centros populares infantiles.

La calle se convirtió es un espacio de encuentro entre las personas afectadas y la ciudadanía que en lo individual y en

107

war

> Mira a partir del centro/ a partir de las capacitaciones/ yo empecé a tomar conciencia/ conciencia del mal gobierno que tenemos/ de lo mal repartido que están las cosas, porque unos tienen más y otros poco (EEPT/T: 8).

En el fragmento de la narrativa, lo educativo se relaciona con la capacitación y con las prácticas políticas que se fomentan en el centro ("tomar conciencia"); se establecen relaciones con "el antes y el ahora" ("a partir del centro"). Se señala la diferencia que existe entre los grupos sociales a nivel de desigualdad social ("unos tienen más y otros poco"); se observa el desplazamiento y reenvío de la acción educativa con la formación de la conciencia y se plantea la diferencia entre el "mal" en oposición con el "bien" ("mal gobierno"), lo cual implicaría que puede ser diferente ("un buen gobierno").

Para otra educadora popular el centro infantil es significado como un espacio de aprendizaje acerca de la atención de los niños:

> Pues he aprendido a tenerle paciencia con los niños/ pero te diré que antes no/ con mi hija la primera le llegaba yo a pegar/ y ahora lo que defiendo mucho, es que no les peguen a los niños/ hablen/ por ejemplo, todos esos cursos que yo voy a tomar los comparto mucho con mi familia/ con mis hermanos/ con una hermana mía y un hermano. (EEPM/CJ: 3).

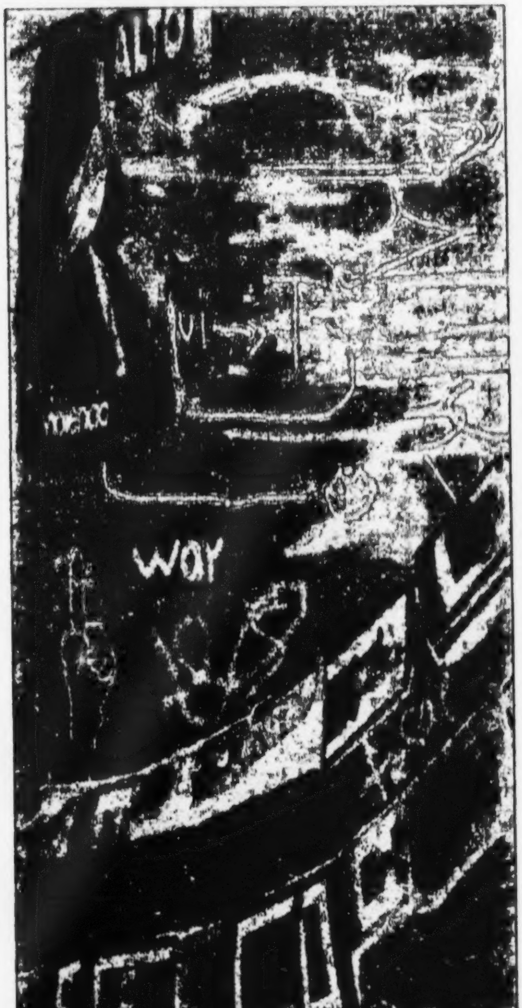
En este fragmento del relato, se establecen relaciones de equivalencia entre los aprendizajes y la capacitación ("los cursos que yo voy a tomar") el "antes" ("le llegaba yo a pegar") y el "ahora" ("no les peguen, hablen"). El aprender se asocia también con compartir, difundir lo que ahora sabe ("entre su familia"). Se observa el desplazamiento acerca de los contenidos que aprendió en los cursos hacia el espacio de la familia ("con mis hermanos"). Ella establece además una relación de negatividad entre el trato que ("antes de los cursos") ella le dio a su hija por medio de golpes como una madre común y ("ahora, después de los cursos") en la defensa de los niños maltratados, y en su posicionamiento como educadora popular.

Tal como se observa en las narrativas de los informantes el espacio del centro infantil se significa: como una necesidad para las madres trabajadoras, como un espacio de aprendizaje sobre la educación y el cuidado de los niños, como un espacio de formación de la conciencia. La imbricación de los registros político y pedagógico aparece como uno de los rasgos constitutivos de las experiencias.

2.2. Los niños del sismo, el espacio de la calle y la casa

La calle como espacio de formación del sujeto adulto se relaciona con el papel asumido por la sociedad civil ante los acontecimientos ocurridos a raíz del sismo de 1985 que afectó algunas zonas de la ciudad de México, particularmente, el barrio de Tepito, lugar en donde se localiza uno de los centros populares infantiles.

La calle se convirtió es un espacio de encuentro entre las personas afectadas y la ciudadanía que en lo individual y en


way

lo colectivo apoyó diversas tareas. En este contexto me interesa ubicar la forma como los informantes significan el espacio de la calle y la casa como un espacio de prácticas educativas y prácticas políticas. Es decir, acerca del aprendizaje de los adultos en un momento de irrupción o de caos.

La fundadora del Centro Nezahualpilli-Tepito, pionera del trabajo popular infantil en México y en América Latina, significa el espacio de la calle y su casa como espacios educativos para el trabajo y la atención de los niños afectados:

> Bueno/ cuando el sismo yo trabajé/ ya no como Comparte/ fue de modo propio/ y luego en la parroquia nos dieron lugar con todos los niños que se quedaron aquí en la calle/ porque Tepito se destruyó/ entonces había muchos niños en la calle que tenían mucho miedo/ y jugábamos/ venía mucha gente/ pero claro nadie era del barrio/ yo me vine a vivir aquí/ mi casa estaba llena de niños y jugábamos al temblor muchísimas veces y empezábamos a sacar como los miedos del temblor y jugábamos juegos de mesa (EFL/T: 8).

En este fragmento, lo educativo se relaciona con los múltiples espacios de atención de los niños y las personas afectadas por el sismo (Comparte, la Parroquia, la calle, la casa); se establece cierta analogía entre el espacio de la calle y la casa como un espacio educativo y como estrategia educativa adoptada, el juego; el contenido sobre el que opera la educación es el propio temblor y el miedo de los niños.

Se observa un desplazamiento de los sentidos educativos en los diversos espacios (Comparte, la parroquia, la calle y la casa) el sentido educativo es el mismo, dar atención a los niños del temblor y trabajar acerca de los miedos; se marca una diferencia del papel asumido por la educadora como trabajadora de una organización popular y el trabajo voluntario ("fue de modo propio"), también se diferencia entre los grupos o personas que no pertenecen al barrio y la decisión de vivir en Tepito ("me viene a vivir aquí").

Destrucción, miedo y juego aparecen en la narrativa de la informante como significantes que anudan la acción política, educativa y de compromiso ante el desastre.

2.3. Los campamentos de vivienda y el trabajo comunitario

Los campamentos de vivienda surgen a raíz del terremoto de 1985 como una respuesta de las organizaciones populares que se dieron a la tarea de reconstruir la ciudad y demandar al gobierno la construcción de viviendas para la población que se vio afectada por el sismo.

Los campamentos de vivienda surgen como espacios políticos, de presión de las organizaciones populares ante las autoridades gubernamentales y grupos de ayuda internacional para recibir apoyo financiero en la construcción de las viviendas.

En el caso del centro infantil de Nezahualpilli-Tepito una de las educadoras entrevistadas manifestó su inclusión en el trabajo popular ante la necesidad de obtener una vivienda para su familia. A lo largo de su narrativa, va significando el campamento de vivienda como un espacio político pero también, como un espacio educativo en el que se promueven valores de solidaridad, de respeto y de vida comunitaria.

El campamento de vivienda se significa como el lugar en el que conviven varias familias, cuenta con espacios comunes y privados; los miembros son articulados a partir de la demanda de vivienda. Como espacio político es un espacio de lucha permanente que va desde la toma del predio o terreno para instalar el campamento hasta las permanentes manifestaciones y protestas en presencia de las autoridades locales para recibir apoyo en la construcción de sus viviendas.

En la propia narrativa de las educadoras encontramos lo siguiente:

> Tuve la oportunidad de entrar a un campamento/ estuve ahí dos años y también ahí hice trabajo comunitario/ bueno porque estuve coordinándolo/ era un campamento... vivían varias familias y bueno teníamos nuestro baño comunitario/ nuestra cocina comunitaria (EEPL/T: 2).

En el fragmento de la narrativa se observa cierta analogía entre la acción educativa y el papel de promotor; entre el "antes y el después" ("tuve la oportunidad de entrar"). Se desplaza la acción educativa y política en diversos espacios ("también ahí hice trabajo comunitario"), lo cual indica que en otros lugares participó de igual forma en el trabajo popular.

También señala acerca de las experiencias que se adquieren al vivir en comunidad:

> Bueno, hubo experiencias buenas/ y hubo experiencias desagradables/ experiencias buenas es que a la gente le puedes echar la mano ¿no? y que en el momento en que tú lo necesites la gente te puede echar la mano/ esa es una de las grandes satisfacciones ¿no? (EEPL/T: 3).

En este fragmento, lo educativo se relaciona con la experiencia de vivir en comunidad y el aprender a ser solidarios. Se señala la diferencia entre lo bueno y lo malo, lo agradable y lo desagradable de vivir colectivamente y en comunidad. Sin embargo, se puede ubicar que condensa en las "buenas experiencias" la actitud de la gente ("echar la mano").

En otra parte de la narrativa de la educadora se observa los roles y las tareas que asume la gente que demanda vivienda: tomar el predio, construir el campamento, obedecer a los líderes de la organización y castigar a los miembros que no participan en las actividades que la propia organización de vivienda demanda.

En los campamentos de vivienda como espacios de formación, se alude de manera muy clara lo relativo a la relación intrínseca entre las prácticas políticas y las prácticas educativas. Además de constituirse como un lugar de sobrevivencia de los tepiteños y la educadora.

2.4. Los niños indígenas y los campamentos civiles de paz

Los campamentos civiles de paz surgen como resultado de la organización y la participación de la sociedad civil en el proceso de paz en Chiapas, México a partir de la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994, quien declara la guerra al Ejército y al gobierno mexicano ante la pobreza, la injusticia y la antidemocracia en la que viven miles de mexicanos, particularmente los indígenas.

En el proceso de negociación de las demandas básicas del EZLN y el gobierno mexicano, la sociedad civil ha jugado un papel relevante. En este contexto ubicamos los Campamentos Civiles de Paz como expresión de la ciudadanía para apoyar el proceso de paz y detener la coerción del ejército mexicano en la zona zapatista.

Las redes civiles que se tejen en apoyo al proceso de paz en Chiapas incorporan a la ciudadanía a participar en diversas acciones. Esto se expresa de manera particular en los estudios de caso, por la presencia de las educadoras en los campamentos de paz, que de alguna manera, inscriben en los esquemas de representación los ideales zapatistas; se reconocen en las prácticas sociales que ofrecen las redes civiles y asumen como propias las demandas zapatistas. Es decir, se configuran en la mediación como sujetos políticos y por ende educativos.

En la propia narrativa de los informantes los campamentos de paz se significan como un espacio educativo y/o político.

En voz de la fundadora de Nezahualpilli, quien se incorpora desde el inicio de la guerra al proceso de paz en Chiapas, particularmente en apoyo a los niños en guerra y desplazados, se significan los espacios de paz como un espacio educativo para la atención de los niños.

> Cuando fui a Chiapas/ en el inicio, fue muy duro la situación de los niños/ todos los desplazados que estaban en Comitán y que estaban ahí en San Cristóbal/ sobre todo en Comitán... se podía hacer un trabajo con estos niños/ que fuera ya no como algo formal o escolar/ sino darles en un espacio para que ellos

> jugaran y expresaran todos los temores que tenían/ entonces yo para conocer más/ pero eso de forma propia/ entonces ya me fui a los Campamentos Civiles de Paz/ entonces ahí estás realmente con la gente/ que estás con el ejército enfrente (EFL/T: 12).

En el fragmento de la narrativa, lo educativo se asocia con el juego y la expresión; el contenido educativo opera a través de los temores del niño. Se asume el papel del educador a partir del trabajo de base, de vivir en y con la gente. La educación de adultos se asocia con el "trabajo", "conocer más", "estar realmente con la gente" y la de los niños como un espacio de expresión y juego. Se establece una diferencia descalificadora ("ya no como algo formal") digamos que casi se niega a la educación formal y escolar y se desplaza el valor del juego hacia el trabajo educativo, lo posiciona como eje organizador. Se puede observar también la alusión a una frontera política con el ejército ("son contiguos y operan como límite entre ellos y nosotros"), lo cual sitúa el plano de lo político imbricado con el trabajo educativo.

En otra parte de la cadena discursiva ella señala los diversos esfuerzos que han hecho los grupos y especialistas para desarrollar un proyecto educativo en los campamentos:

> A mediados del noventa y cuatro/ empezamos a reunirnos gente/ compas/ que estaban interesados en educación y se crea le Morral Educativo Chiapaneco/ donde entra Else Rockwell y gente así/ saben mucho de educación/ pero nunca cuaja en algo concreto... yo con alguien de allá hicimos un miniproyecto de trabajo con niños en los Campamentos Civiles por la Paz/ para que hubiera módulos de quince días/ como para trabajar con niños y no repetir siempre lo mismo/ porque eran niños que no tenían un maestro ¿no?/ llegaba un promotor y lo mismo/ del abecedario/ ¡están hasta el gorro de que se les enseñen los números también! (EFL/T: 12).

En la cadena discursiva, se establecen relaciones de equivalencia entre el espacio educativo, la estrategia educativa de trabajo por módulos y los miniproyectos. También se observa la equivalencia entre la gente –los compas– los interesados, entre saber mucho de educación –no cuajar en lo concreto–. De esta manera se descalifica el saber formal que es equivalente a números-abecedario.

Se ubica cómo a pesar de reconocer la contigüidad de intereses por apoyar, se plantea la diferencia entre el módulo como estrategia educativa (propuesta por ella, "yo con alguien de allá") y el grupo de Morral Educativo ("propuesta de los que saben") "los especialistas en educación" y la rutina escolar acerca de la enseñanza del abecedario y los números. Es decir, se diferencia y descalifica el trabajo formal de la escuela como estrategia para el trabajo en los campamentos de paz.

En la narrativa de una de las educadoras se significan los espacios civiles como espacios de prácticas políticas y educativas; plantea como compromiso detener al enemigo del EZLN y trabajar con los niños.

> Fuimos hace dos años Tere, Silvia y yo/ sí va a hacer dos años en marzo/ pues ahí que nuestra sola presencia, era como apoyo para la gente/ aunque no hicieras nada/ la presencia detenía al ejército/ entonces te sentiste/ yo al menos me sentí muy útil en ese momento/ hicimos lo que sabíamos ¿no?/ entonces trabajamos con los niños y ves que los niños tienen una gran necesidad de aprender (EEPL/T: 7).

En este fragmento, lo educativo se relaciona con el trabajo de las educadoras –como respuesta a una necesidad de los niños– con la presencia (con el apoyo (el sentirse útil. Lo educativo además se asocia con el conocimiento de las educadoras y las necesidades de los niños. Se establecen relaciones de equivalencia entre el campamento de paz como un espacio político y educativo, por el rol que asumen las educadoras puesto que juegan un papel mediador entre las comunidades zapatistas y el ejército mexicano y también por su papel como educadoras de los niños.

Se establecen relaciones de diferencia y de antagonismo entre las educadoras y el ejército mexicano presente en la zona zapatista; las educadoras se colocan en la frontera entre las comunidades zapatistas y el ejército mexicano para detener la incursión y la represión de las fuerzas coercitivas.

También se reconocen los conocimientos adquiridos de las educadoras al participar en los campamentos de paz:

> Yo creo que fue una experiencia muy importante/ porque si la comunidad necesita/ si mi comunidad necesita/ hay comunidades que necesitan aún más/ que están necesitadas de todo/ inclusive de lo básico ¿no?/ de tener alimentos/ entonces ahí ves gente mucho más necesitada que tú (EEPL/T: 7).

En el fragmento de la narrativa, lo educativo se relaciona con la experiencia adquirida por las educadoras y con el conocimiento acerca de las necesidades de la gente. Es decir, los campamentos de paz son espacios de lo político y lo educativo que permiten tomar conciencia de lo que necesita el otro, en este caso, las comunidades zapatistas. Los contenidos sobre los que opera la educación son las condiciones de vida de las comunidades.

Se ubican relaciones de diferencia entre las condiciones de vida de las comunidades zapatistas y el barrio de las educadoras. Se establece la diferencia en términos de las necesidades de la gente ("hay comunidades que necesitan aún más, gente mucho más necesitada que tú").

En términos generales los campamentos civiles de paz se significan como espacio de atención de los niños en guerra y niños desplazados, como una acción de solidaridad en apoyo a los zapatistas, como una maniobra para detener al ejército mexicano, es decir, como un espacio de imbricación de prácticas políticas y prácticas educativas.

2.5. La vecindad, una práctica comunitaria

En los esquemas de representación de las educadoras de Tepito, la vecindad está incorporada como un estilo de vida de su infancia y su adultez que se desfiguró con la irrupción del terremoto de 1985, al modificarse las prácticas comunitarias del barrio debido a la destrucción de los cuartos de las vecindades y se adoptó la construcción del edificio y el departamento como una nueva forma de vida.

Cabe mencionar que a pesar de que las entrevistas se realizaron en 1997, los informantes del centro infantil de Tepito, recuerdan su vivencia infantil y de adultos, sobre todo las prácticas que se generaban en las vecindades, es decir, se quedó marcado en la memoria de las educadoras la representación del espacio de la vecindad como un espacio comunitario, de lucha, de apoyo y de solidaridad entre los habitantes.

De acuerdo a la propia narrativa de los informantes, la vecindad es significada como un espacio de prácticas en donde se aprende a sobrevivir y convivir con el otro; a ser solidario y a defender lo que se tiene.

En su narrativa, una de las educadoras significa el espacio de la vecindad como un espacio de apoyo:

> … mi mamá era muy vasta para guisar/ entonces siempre nos mandaba a dar el taco y siempre se andaba preocupando por el que no tenía qué comer/ en la casa había/ bueno en la vecindad había una señora/ señorita soltera/ vivía sola en la azotea y siempre nos mandaba/ "vean si la señorita está bien"/ "si no le hace falta nada"/ "si baja a desayunar"/ siempre nos mandaba a preguntar cómo estaba o si se sentía bien/ porque era muy grande/ o había una familia muy grande y eran muchos niños y mi mamá siempre preguntaba a la señora si no se le ofrecía algo/ y eso yo creo que todas la tenemos muy marcado/ por ejemplo hacemos de comer/ hay mucho y andamos repartiendo/ no se tiraba la comida/ primero se investigaba si alguien la necesitaba y que se la fuera a comer/ yo creo que es otro valor muy marcado en la familia (EEPS/T: 6).

En esta cadena discursiva, lo educativo se asocia con las prácticas de apoyo a los demás ("a la señorita, a la familia grande, etc."); se establece una analogía entre las costumbres culinarias de su madre y las de ella y las hermanas ("lo tenemos muy marcado"). También lo educativo opera a través de las prácticas comunitarias y de crianza, es decir, como una forma de vida propia de las vecindades ("ayudar, apoyar e investigar cómo se encuentra la gente"); el contenido educativo con la observación sobre las necesidades de la gente y el apoyo a los demás.

También se señala la diferencia entre el "antes" y el "ahora" acerca de las costumbres culinarias familiares así como, las características de la gente que se apoya ("individual y familiarmente"). Existe un desplazamiento del sentido de solidaridad en diversos momentos y espacios.

La solidaridad como un significante nodal articula una de las características de la forma de vida de las vecindades,

opera como un referente educativo y al mismo tiempo político.

2.6. *Las Comunidades Eclesiales de Base (CEB)*

Las Comunidades Eclesiales de Base surgen a finales de los años 60, como resultado de la ruptura que se dio entre los clérigos ligados con los sectores y las luchas populares y los clérigos ligados a la política del Vaticano.[4] Representa una corriente política, de acción y compromiso de los religiosos de la Teología de la Liberación y su llamada opción por los pobres.

En el caso del Cerro del Judío, las Comunidades Eclesiales de Base surgen en los años setenta para apoyar el trabajo popular de la colonia, de reciente creación, que demandaba los servicios básicos. Tanto las educadoras populares como los padres de familia participaron en la gestión del Centro desde su posicionamiento en las CEB.

Las Comunidades Eclesiales de Base como espacio de prácticas educativas, políticas y religiosas son significadas por los informantes como un espacio de formación y de lucha de los sectores populares con la dirección intelectual y moral de una comunidad jesuita.

En su narrativa, la fundadora de la "Casa de los niños" del Cerro del Judío, significa a las CEB como un espacio de formación:

> Pues para mí que hay que hacer mucho análisis de la realidad con las personas ¿no?/ mucho caer este/ en su vida/ en el por qué todo eso/ como una parte muy importante en su formación ¿no?/ y que además la formación tiene que ser permanente/ como que no se termina ¿no?/ como que el compromiso no es hasta aquí, que te doy un diploma y ya se acabó ¿no?/ sino que impacta mucho que el compromiso es para siempre ¿no?/ así como que/ yo creo que es muy importante/ y también a partir de su propia realidad ¿no? (EFA/CJ: 8).

En el fragmento de la narrativa se establecen relaciones de equivalencia entre lo educativo ≈ el análisis de la realidad ≈ la formación ≈ la educación permanente ≈ el compromiso; la estrategia educativa con la reflexión ≈ el análisis; y el contenido educativo con el contexto ≈ la realidad del sujeto.

Se señala la diferencia entre la educación certificada ("el diploma") que se da en un tiempo y un espacio específico y la educación a lo largo de toda la vida ("permanente"); así como la diferencia entre la búsqueda de la certificación y el compromiso, entre el contenido escolar y la realidad como contenido.

En la narrativa de una educadora popular, las CEB son significadas como un espacio de lectura y reflexión:

---

[4] *Véase capítulo II de la tesis.*

> Pues leer una parte de la Biblia y relacionarla a con los tiempos que estamos viviendo... haz de cuenta lo que podíamos mejorar para nuestra colonia o que nos servía a nosotros/ entender que hubiera humanismo/ que no fuera codicia/ así de eso (EEPM/CJ: 2).

En esta cadena discursiva lo educativo opera a nivel de los contenidos religiosos ("la Biblia") y la problemática de la colonia; la estrategia educativa es la lectura y reflexión de la Biblia en relación con las necesidades de los colonos.

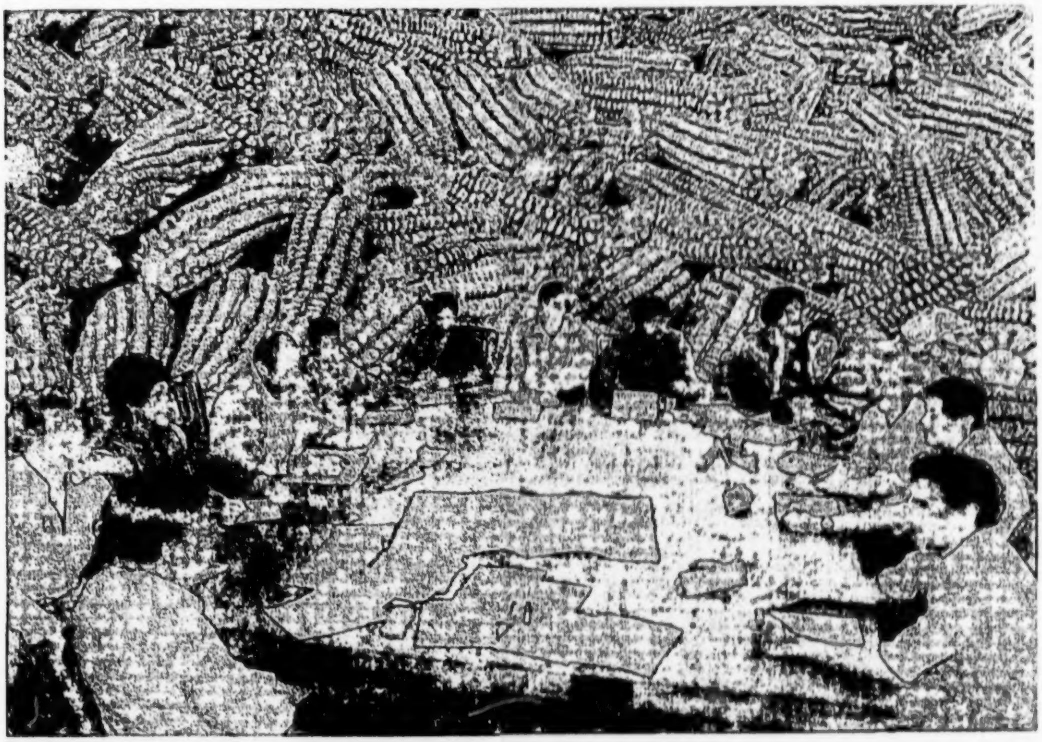
Se establece la diferencia en forma de oposición entre los valores humanos y la codicia; se observa un desplazamiento del contenido de la Biblia y su lectura a partir del contexto actual, es decir, entre las condiciones de producción de los escritos de la Biblia en su momento y las condiciones en que se realiza la lectura.

Para otra educadora, su posicionamiento en el trabajo popular lo significa desde las Comunidades de Base:

> Pues yo entré a la CEB desde que me casé / yo me casé y ahí nos dan unas pláticas/ nos dan unos temas muy buenos/ que ayudan a que uno poco a poco se vaya uno comprometiendo/ entonces yo seguí yendo/ yendo y yendo/ antes no se llamaban Comunidades Eclesiales de Base/ se llamaba Movimiento Familiar Cristiano/ entonces yo asistía a esas reflexiones/ nos hablaban acerca de la labor social/ análisis de la realidad y todo eso ¿no?/ entonces fuimos empezando a conocer/ además la realidad de la colonia era organizarnos y ellos nos ayudaban muchísimo a nosotros/ y a ser firmes en muchas decisiones. (EEPN/CJ: 5).

En este fragmento, lo educativo se asocia con las pláticas, los temas, la reflexión y el compromiso; en ellos se condensan tanto los contenidos como las estrategias educativas de las CEB ("labor social y análisis de la realidad"); se establecen relaciones de equivalencia entre la reflexión de la realidad ≈ "la organización ≈ la firmeza, su convicción de lucha.

Además se sitúa la diferencia entre el Movimiento Familiar Cristiano y las Comunidades Eclesiales de Base, entre el "antes" ("desde que me casé, cuando se llamaban"); se observa un desplazamiento de los sentidos político-religiosos de una organización religiosa a otra (MFC y CEB) y la transición de la educadora de un espacio a otro.



En otra parte de la narrativa, la educadora señala de manera precisa la forma de trabajo de las Comunidades, es decir, un espacio de prácticas educativas y políticas:

> La metodología que utilizamos es ver/ pensar y actuar/ entonces es ver/ pensar y actuar/ y al final, ya se termina con un compromiso/ con un compromiso personal primero y luego un compromiso comunitario (EEPN/CJ: 8).

En el fragmento de la narrativa, lo educativo se relaciona con la propuesta de trabajo de las CEB ("ver, pensar y actuar") y los valores asumidos por los participantes ("el compromiso"). De manera sintagmática se establece la diferencia entre las posiciones individuales y colectivas, entre lo personal y lo comunitario.

Las Comunidades de Base se configuran como un espacio político-religioso, dadas las acciones que realizan y su compromiso con las necesidades de la gente; lo educativo opera vía la formación de los sujetos (sectores populares) para el compromiso y la transformación de sus condiciones de vida, entre ellos, las educadoras y los padres de familia.

2.7. *Las manifestaciones y las marchas*

Las manifestaciones y las marchas representan espacios de expresión de la

sociedad civil para manifestar la inconformidad y el desacuerdo con las políticas sociales, son significadas por los informantes como un espacio político, de presión y de apoyo en el que se adquieren experiencias, es decir, como un espacio educativo.

A lo largo de la narrativa de algunos informantes las manifestaciones y las marchas aparecen como referentes relacionadas con las estrategias políticas de los sectores populares en la lucha de sus demandas relacionadas con los servicios básicos, la lucha por la vivienda o el apoyo al proceso democratizador y de paz en el país.

En la narrativa de una de las educadoras se observa la significación de las marchas como un momento de manifestar el descontento:

> Yo voy a las marchas, porque me llena/ es una manera de desahogar/ francamente es una manera de salir a gritar todas tus inconformidades/ todo lo que no quieres para tu país/ todo lo que no quieres para la gente (EEPS/T: 7).

Más adelante señala:

> Yo creo que si te juntas/ en un mitin/ en una marcha/ en una manifestación estás tratando de unir fuerzas/ pero que cada vez es desmovilizador de las mismas marchas/ o la gente que deja tanta basura en las calles/ yo digo/ para eso no son las marchas/ por eso yo estoy a favor y ahorita ya me siento inconforme con algunas cosas/ sí voy, pero también voy cuestionando (EEPS/T: 7).

En estas cadenas discursivas, lo educativo se asocia como un espacio para tener voz ("gritar las inconformidades"), ser escuchado, mostrar la fuerza y el aprender a cuestionar. Se establecen relaciones de equivalencia entre mitin ≈ marcha ≈ manifestación.

También se observa una diferencia entre las marchas como un espacio de fuerza y un lugar de desmovilización. Vale la pena destacar esta contradicción entre fuerza y desmovilización, ya que se resuelve con un tercer elemento, el educativo, al cuestionar la forma en que se desarrollan las marchas. Es decir, la educadora va diferenciando el proceso mismo del evento, los aspectos que comparte y aquellos de los que toma distancia ("la basura").

Para otra educadora las marchas también se significan como un espacio de prácticas políticas:

> La primera vez, cuando empezamos a acudir a marchas/ ha de haber sido cuando con el pacto/ ochenta y tantos no me acuerdo/ un poquito antes empezamos a ir/ pero la marcha así grandota que fuimos muy valientes y todo fue cuando fuimos a protestar contra el pacto/ el pacto económico no sé qué/ sí fuimos a protestar/ luego fui a la del Ejército Zapatista esa del 12 de enero que fue muchísima gente/ de esa misma grande la del 10 de abril/ fue grandísima/ grandísima de varios estados y luego ya no me acuerdo/ pero he ido a muchas (EEPN/CJ: 13).

En el fragmento de esta narrativa, lo educativo se relaciona con la experiencia adquirida en la participación en las marchas, como espacios de presión y de protesta; se establecen relaciones de equivalencia entre fuerza ≈ número ("gran-

dota ~ muchísima gente ~ grandísima). Se observa el desplazamiento de la fuerza política en los diferentes tiempos ("ochenta y tantos, 12 de enero y 10 de abril") y movimientos sociales ("el pacto económico, el Ejército zapatista") de las marchas. La valentía y la protesta aparecen como significantes que anudan la práctica política y la práctica educativa.

En general, las manifestaciones y las marchas son significadas como un espacio de formación de las identidades políticas de los sujetos en donde se aprende a protestar, a manifestarse y a tomar la calle; también se aprende a discernir y a ubicar a las protestas como una forma de lucha.

3. El archipiélago educativo

¿Cómo ubicar en el plano de la discusión teórica conceptual esta diversidad de espacios educativos y políticos que configuran la identidad del sujeto adulto? Espacios que como ya mencioné al inicio de este capítulo, no son independientes, sino que se establecen conexiones a través de microfisuras que enlazan un espacio con otro (*e.g.* el Centro, el vecindario, la calle, las marchas, los campamentos, la parroquia y las Comunidades Eclesiales de Base). En estas conexiones se desplazan diversos significantes de un lugar a otro: valores, principios, conductas y contenidos de las acciones políticas y educativas (solidaridad, compromiso, apoyo, tomar conciencia o aprender).

La idea de espacios en Bourdieu si bien resultó útil para entender las lógicas de cada espacio, resulta insuficiente para entender las conexiones entre los diversos campos, por eso a continuación intento ensayar con otro concepto, el de "archipiélago educativo", para ubicar no sólo los espacios sino las redes en que éstos se entretejen.

La noción de "archipiélago", como metáfora, se inscribe en la discusión del pensamiento filosófico, político y educativo para dar cuenta de la heterogeneidad, la dispersión y la multiplicidad de configuraciones discursivas, recuperamos algunos elementos de discusión de Lyotard, Deleuze y Guattari, Arditi, Buenfil y De Alba.

Lyotard (1991) alude a la noción de archipiélago para ubicar a cada una de las configuraciones discursivas producidas en el pensamiento filosófico, que es simbolizado como un conjunto de islas. Así, el filósofo es visto como un almirante en expedición que va de una isla a otra para informar a cada una de ellas lo que encuentra en una y en otra, y poner a disposición la información en cada una de las islas.

La intervención del almirante (filósofo), ya sea a través del comercio o la guerra, no tiene objeto, no tiene su isla, pero requiere de un medio que es el mar, el *Arkhepelagos*, el mar principal para moverse de una isla a otra o de un objeto a otro.

La aportación de Lyotard, a la noción de archipiélago educativo es importante porque reconoce la multiplicidad de es-

pacios como objetos de conocimiento y el papel mediador del sujeto (filósofo, almirante o investigador) que va de un espacio a otro para conocer los diversos objetos y ponerlos en contacto. Esto posibilita explorar los diversos espacios de formación del sujeto adulto como objetos de conocimiento (el centro infantil, las Comunidades de Base, la Parroquia, etc.) y observar las relaciones que se establecen entre un espacio y otro, además de dar cuenta, de los procesos de formación que se desarrollan en cada uno de ellos.

Deleuze y Guattari (1994) plantean la idea de "meseta" (plateau) de Gregory Bateson, como una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia el exterior. Se preguntan acerca de leer a la micropolítica como una meseta, que se comunica una con otra, como círculos de convergencia, cada meseta puede leerse por cualquier sitio y ponerse en relación con cualquier otro.

De estos autores se retoma la idea del descentramiento de las configuraciones discursivas, en este caso, de los espacios de formación del sujeto adulto. Esto es, en determinado momento los centros infantiles pueden articular a otros espacios de formación u otro tipo de espacios y la relación con el centro infantil dado el tipo de movimiento que se produce en la "meseta", ya que no existen posiciones fijas, solamente líneas de fuga que se articulan entre sí y que pueden cambiar de un momento a otro.

La idea de micropolítica también resulta de gran importancia por las relaciones (políticas) que se producen entre los círculos de convergencia y por la posibilidad de analizarlos desde cualquier lugar. Indudablemente la lectura de los espacios de formación del sujeto adulto puede realizarse a partir del Centro Infantil o de las Comunidades de Base y analizar el tipo de vínculo que se establece entre ambos, así como con otros espacios.

Por su parte, Arditi (1995b) utiliza la noción de archipiélago para señalar la existencia y conexión de múltiples espacios públicos. Establece una analogía con el archipiélago político para expresar que cada una de las islas es un espacio particu-

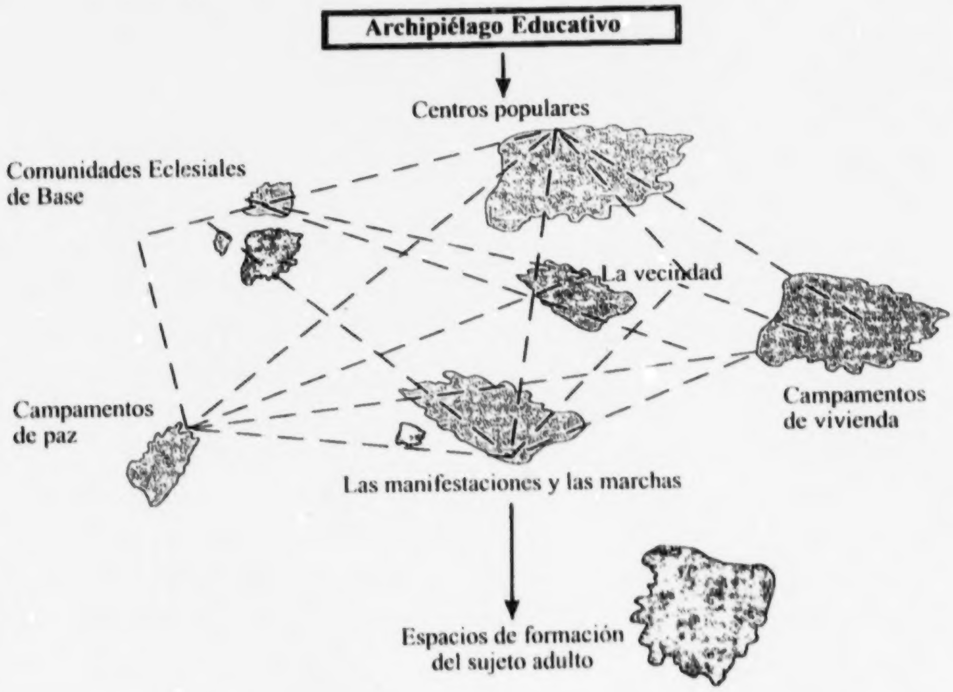
lar, que se mueve de acuerdo a la oscilación que se produce con la tensión o la irrupción del archipiélago, ya que al tirar una piedra todas las islas son afectadas por el movimiento del agua.

En el campo educativo encontramos la referencia a la noción de Archipiélago de Lyotard. En las producciones de Buenfil (1995a, 1998b) y De Alba (1995) como un referente para llamar la atención a la multiplicidad de experiencias, al descentramiento y a la diferencia para problematizar el campo educativo desde una postura posmoderna.

Mas allá de estas referencias y otras consultadas hasta ahora, no existe una alusión a la noción de archipiélago educativo como multiplicidad y diversidad de espacios, que son construidos por los sectores populares, como formas de expresión de la micropolítica según Deleuze o microfisica de acuerdo a Foucault.

La construcción de la noción de archipiélago educativo me permite explicar y dar cuenta de los múltiples espacios de formación de las educadoras y los padres de familia. Espacios que no son independientes, que no son fijos, que se construyen de acuerdo al tipo de movimiento que opera a nivel de la micropolítica. En ellos se desplazan sentidos políticos y educativos como la participación, la solidaridad, la igualdad, la concientización, por mencionar algunos.

La construcción de la noción de archipiélago educativo me permite metafóricamente iluminar esta idea:



Cada una de las islas, si bien, conserva su especificidad (atención y cuidado de los infantes, luchar por la vivienda o apoyar la paz), no es independiente una de la otra. Las educadoras y los padres de familia se movilizan de un espacio a otro e incorporan y asumen el rasgo identitario correspondiente: educadora de los niños, luchadora social y promotora de base.

En el archipiélago educativo coexisten múltiples espacios de formación del sujeto adulto, espacios que no son fijos, que son acentrados, que establecen comunicación, que se movilizan de acuerdo a las ondas que se producen, ante la presencia de las configuraciones de los discursos educativos, desplazando los signos o las cadenas lingüísticas de un espacio a otro.

Entre los rasgos principales que caracterizan al "archipiélago educativo" se ubican:

- La diversidad y multiplicidad de islas y/o espacios que conviven en el archipiélago educativo.
- El descentramiento de los espacios que no son fijos y permanentes; se construyen y sus sentidos se deslizan de un lado a otro. En determinado momento un espacio puede articular a otro y lo mismo puede ocurrir en sentido inverso.
- Las conexiones que se establecen entre un espacio y otro a través de microfisuras.
- Las rupturas que se pueden dar entre los espacios al construir líneas de fuga, un espacio puede ser irrumpido de cualquier parte y rearticularse de manera diferente, de acuerdo a las líneas de fuga que incorpora o deja fuera.
- El desplazamiento de los signos o cadena lingüística de un espacio a otro.
- Y la posibilidad de construir nuevos espacios ante la emergencia o la irrupción de un evento.

El archipiélago educativo abre los horizontes de inteligibilidad para recuperar los procesos educativos que transcurren mas allá de la escuela.[5] En este sentido concebimos al "archipiélago educativo" como la multiplicidad de espacios en los que se constituyen los sujetos de la educación de adultos, espacios no fijos, sino inestables, inacabados; espacios que se construyen de acuerdo al tipo de movimiento que tiene lugar en la micropolítica.

Si bien, estos conceptos fueron construidos en el marco de esta investigación en particular, pueden tener un alcance mayor para otras investigaciones. Por el momento, me posibilitan comprender y ana-

---

[5] *Cabe aclarar, como se señaló en un intercambio académico sostenido en julio de 1999 con el Dr. Schugurenski del OISE de la Universidad de Toronto, que si bien dimensionamos los espacios de formación del sujeto más allá de la escuela, esto no implica desconocer a la escuela como uno de los espacios privilegiados en la constitución de los sujetos. De ninguna manera se plantearía la desaparición de la escuela, tal como lo sugiere I. Illich.*

lizar los procesos educativos que se desarrollan en dos zonas de la Ciudad de México (Cerro del Judío y Tepito) a partir de dos estudios en caso, de centros populares infantiles, que surgen ligados a proyectos sociales mucho más amplios, que la sola atención de los niños pequeños.

Consideraciones finales

En los procesos de formación del sujeto adulto se hace evidente cómo una variedad de los espacios sociales se resignifica como espacio de prácticas educativas y prácticas políticas. Tal como se muestra en esta investigación, los procesos educativos transcurren más allá del ámbito de los centros infantiles, los adultos además se configuran en otros espacios y prácticas sociales, tal como se muestra a continuación:

Espacios de formación del sujeto adulto

	Sentidos educativos	Sentidos políticos
Centros infantiles	Espacios de aprendizaje, de formación y capacitación	Espacios de formación de la conciencia
Comunidades de Base	Espacios de formación Reflexión de la Biblia Educación en valores	Espacios de lucha de los sectores populares, análisis de la problemática local y social
La calle y la casa	Espacios de encuentro en momentos de desastre	Espacios de formación de la conciencia, participación y compromiso
Campamento de vivienda	Espacios de convivencia comunitaria Educación y valores: solidaridad, respeto compartir en la vida comunitaria	Espacios de presión y lucha para la obtención de la vivienda
Campamentos de paz	Espacios de atención de los niños en guerra Acciones de solidaridad y participación ciudadana	Espacios de presión política y de formación de la conciencia sobre las necesidades de la gente
La vecindad	Espacios de prácticas de convivencia Prácticas comunitarias de crianza	Espacios de prácticas de lucha, de solidaridad y apoyo
Las manifestaciones	Espacios de formación para la participación y organización comunitaria Construcción de espacios para tomar la palabra	Espacios de presión y protesta Espacios de lucha y fuerza

La presencia de lo político y lo educativo en todo entramado social adquiere un sentido particular, cuando se reconstruyen proyectos educativos populares que se articulan con otros procesos sociales. La atención de los niños pequeños se vincula con la demanda de los servicios básicos, la lucha por la vivienda, el apoyo al proceso de paz en Chiapas y al proceso democrático en el país.

Qué y cómo aprenden los adultos cuando se organizan para demandar los servicios básicos, al trabajar con los niños desplazados y en situación de guerra, en la convivencia cotidiana en un campamento de vivienda, al apoyar a la población ante los desastres naturales, en la atención y el cuidado de los niños del barrio y de sus propios hijos, por mencionar algunos.

La observación y el aprendizaje vivencial son dos aspectos reveladores acerca de cómo aprenden los adultos; pero también se destaca que asumirse como parte de un espacio social implica respetar las reglas que operan en las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos (en el centro infantil, en los campamentos de vivienda o en las Comunidades de Base).

El Centro Infantil aparece como el espacio social que articula a todos los demás, se significa como el lugar formador de la conciencia y de adquisición de conocimientos acerca de la educación de los niños. Los otros ámbitos sociales comparten significados relacionados con el sentido de solidaridad, de respeto, de compromiso y de apoyo entre los sectores populares, también presentes en los centros infantiles; se conciben así mismos, como zonas de prácticas políticas, de presión, de lucha y antagonismo y como sitio de prácticas educativas ligadas a la organización de la comunidad en la defensa de sus derechos y el compromiso de transformar sus condiciones de vida.

La construcción y la gestación de los proyectos infantiles populares son asumidas en su carácter político, pedagógico y religioso y en su relación con otras prácticas sociales. En este sentido, se reconoce el vínculo que se establece entre las prácticas sociales y los sentidos educativos y políticos que los atraviesan.

En este contexto la noción de archipiélago educativo me posibilita señalar tanto a los espacios de formación del sujeto adulto como a las redes que se tejen en las relaciones que se producen en el ámbito de la micropolítica, no como islas o espacios estáticos sino en movimiento resultado de la acción política y educativa de las configuraciones discursivas de los proyectos populares.

Referencias bibliográficas

ARDITI, Benjamin (1995), *An Archipelago of Public Space*, Departament of Goverment, University of Essex.

_____, (1995), *Public Space and Egalitarian Claims*, Departament of Goverment, University of Essex.

BOURDIEU, Pierre (1991), "El espacio social y sus transformaciones", en: P. Bourdieu, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus Humanidades. pp. 97-168.

_____, (1990), "Espacio social y génesis de las 'clases'", en: P. Bourdieu, *Sociología Cultura*, México, Conaculta- Grijalbo. pp. 281-310 (Colección Los Noventa).

BUENFIL, Burgos (1998), *Hegemonía y procesos de democratización*, México, Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso (documento).

CASTEL, Donzelot, Foucault, *et al.* (1991), Espacios de poder, Madrid, Ediciones de la Piqueta (Colección Genealogía del poder, No 6).

DE ALBA, Alicia (1995), "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos", en: De Alba (Comp.) *Posmodernidad y educación*, México, CESU-Porrúa, pp. 129-175.

DELEUZE y Guattari (1994), *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, España, Pretextos.

LYOTARD, Francois (1991), *La diferencia*, España, Gedisa editorial (Serie CLA-DE-MA Filosofía).

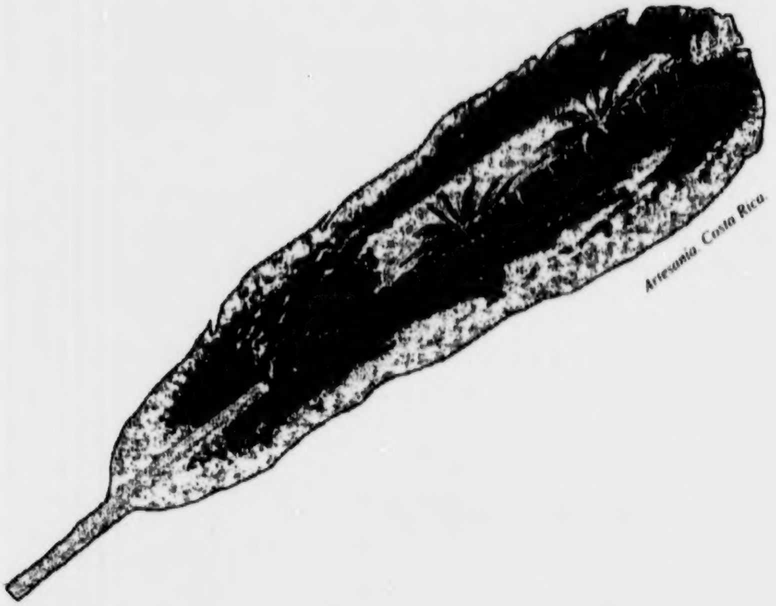
Aquí puede ir tu Artículo: www.crefal.edu.mx

AQUÍ PUEDE IR TU ARTÍCULO

www.crefal.edu.mx

Agradecemos sus comentarios y sugerencias al mail:

jrivas @yreri.crefal.edu.mx



RESEÑAS

Carlos Núñez H., La revolución ética, *Guadalajara, Jalisco, México, IMDEC, 1998, 301 p.*

Eduardo Chávez Quiroz

El texto es un llamado profundo a la conciencia, de cómo, casi sin darnos cuenta, perdemos paulatinamente nuestra capacidad de asombro, de indignación, de denuncia y contraposición. La falta de valores éticos (verdad, justicia, libertad, amor, tolerancia, ternura entre otros), han dejado paso a la cultura de la manipulación, de la mentira, de la violencia, de la sin razón, de la explotación y de la comodidad, pero sobre todo a la cultura de la complaciencia y la convivencia con todo aquello, que en tiempos pasados, era capaz de conmovernos y hacernos reaccionar hacia la protesta y hacia la lucha por la búsqueda de una sociedad más justa y más humana.

La revolución ética que Carlos Nuñez propone en este libro es la que se encaminará a librarnos de engaños y opresiones, a reivindicarnos con nuestras capacidades de soñar, de luchar, de transformar lo instituido, de buscar nuevos rumbos, sentidos y proyecciones a nuestra vida individual y social.

Uno de los planteamientos que destacan en la obra, parte de la existencia de una "cultura de la normalidad", que nos lleva a aceptar como natural un sistema económico y político, que produce cada vez más millones de personas que no sólo quedan marginadas o excluidas de todas las posibilidad de llevar una vida digna de seres humanos; sino que aceptan la concepción de Estado como un botín y el ejercicio de los cargos públicos como una oportunidad que hay que aprovechar para enriquecerse.

Ante esto, propone la coherencia como virtud, orientadora de gran importancia para permitirnos ir reduciendo la creciente distancia establecida entre la forma de pensar, de ser, de sentir y de asumir los principios que declaramos, con las formas concretas de convivencia y actuación personal, familiar, social, política y económica prevalecientes en nuestra sociedad y con las cuales condescendemos o incluso, nos convertimos en cómplices activos o pasivos.

La incoherencia tiene que ver con un hábito de complacencia entre todo aquello que decimos profesar (aun en el terreno religioso) y la forma como actuamos. Nuestra

complacencia nos lleva muchas veces a ser legitimadores de hechos que quizá en el fondo seguimos rechazando. Cuando habla de coherencia en relación con la ética trae al discurso el pensamiento de Freire expresado en *Pedagogía de la esperanza* en el que se defiende que la coherencia no es inmovilizante, puesto que en el proceso de actuar-pensar, hablar-escribir, se puede cambiar de posición. Así, la coherencia se hace con nuevos parámetros. Lo imposible es la falta de coherencia. Desde la dialéctica se sustenta la coherencia como un valor en constante construcción histórica.

La pérdida del sentido de la coherencia es lo que el autor ha llamado "cultura de la normalidad" que nos hace insensibles ante los graves problemas de la sociedad y nos obliga a insistir en la tarea educativa para superar esta enajenación social.

Es necesaria una educación liberadora, integral, humanista, socialmente comprometida, histórica, democrática, participativa; que convierta en sujetos de la vida, de la transformación y de la construcción utópica a todos aquellos que son parte del proceso educativo, superando la consideración del educando como mero "objeto" que lo convierte en pieza eficiente en el juego de los intereses mercantiles que hoy nos propone el neoliberalismo.

El autor reconoce que, aunque la educación es un elemento de cambio muy importante en la búsqueda de nuevos rumbos, de nuevas utopías, no se logra sólo con ésta. Se requiere un cambio más profundo, en los hechos culturales, sociales, económicos, políticos y jurídicos. Piensa que hoy en día es necesario ampliar, matizar, investigar e incorporar la gran cantidad de expresiones de organización social, cívica, ciudadana y política, que no cabrían tan fácilmente bajo la connotación ideológica de la categoría "popular".

En síntesis, no habrá cambio verdadero sin seres humanos conscientes, formados, y comprometidos, pero actuando en y desde múltiples esferas sociopolíticas y no sólo en el campo educativo.

De alguna manera, en esta obra, Carlos Nuñez dialoga con sus obras anteriores, *Educar para transformar... Más sabe el pueblo,* etc. en los que se tiene como base su propia *praxis* y el conocimiento colectivo con otras personas con las que compartió momentos históricos tan importantes como lo fue la Revolución Nicaragüense. Profundiza en sus planteamientos basándose siempre en sus aprendizajes, valoraciones y en la inclusión de nuevos retos, retomando temas como el de la misma ética, la emergencia de los "nuevos sujetos", el poder, la ciudadanía, la sociedad civil, etcétera.

Hablando de la ética que nos impone el modelo neoliberal, explica que en la ética del mercado, llamada también ética funcional, desde la perspectiva exclusiva de

las leyes del mercado, no es el valor de lo humano lo que guía el desarrollo de la sociedad, sino justamente lo contrario: el egoísmo, el interés individualista y la capacidad de intercambio; desde este enfoque, la vida se convierte entonces en un valor mercantil más, igual a los otros. Reafirmando claramente el enfoque economista, esta ética por tanto, despoja a los valores humanos especiales como la verdad, la libertad, la justicia, etc. Esta ética acaba atrapando a las grandes mayorías.

En este contexto, muchos intelectuales progresistas, han caído en el desánimo, la derrota, la incapacidad de seguir luchando, e incluso se dice que: "la fuerza de la economía, se impone, hoy a todas las demás esferas" o "que el mundo se ha globalizado". En estas expresiones acríticas, según el autor, observamos cómo, poco a poco, y aún sin darnos cuenta, el discurso de la derrota, el discurso del contrario y la filosofía del " fin de la historia", han influido a gran cantidad de intelectuales que acaban negando el valor de la utopía, del sueño, de la esperanza.

El libro ofrece una sistematización de las tesis que caracterizan al neoliberalismo y que sustentan su concepción ética, que se hallan en conflicto con tesis innegociables de una ética humanista, pues, el egoísmo y el consumismo, claves para el neoliberalismo, entran en conflicto con una ética humanista de la persona individual.

Según el autor para integrar el valor de lo ético, es necesario asumir prácticas pertinentes, y situar el compromiso en el perfil exacto con el trabajo científico de la propuesta que la obra contiene, con una mentalidad de apertura y tolerancia, sin olvidar la necesidad de denuncia frente a la injusticia, la miseria creciente, la mentira y el engaño.

El libro contiene todo un abanico de intenciones y esperanzas, pues, a pesar de este mundo materialista y neoliberal, sigue siendo el amor, la esperanza, los sueños, la verdad, la tolerancia, la apertura... en fin, los valores humanos universales, los que nos ayudan a mantener nuestras certezas, convicciones y compromisos esenciales para dirigir nuestra vida en el sentido de la historia. Estamos a tiempo, dice Carlos Núñez, de recuperar el derecho a soñar, a construir utopías para seguir caminando y a construir una revolución ética que el mundo requiere para poder decir "a nosotros no se nos ha muerto la esperanza".

Freire, Paulo, Pedagogía de la Autonomía, *México, Siglo XXI Editores, 1997.*

Tomás Carreón Sierra

Recordar a Pablo Freire es recordar sus enseñanzas, su idea de aprender en contacto con los otros, sus críticas a la educación "bancaria", la necesidad de mantener un diálogo permanente en el proceso educativo y su compromiso ético con los desposeídos, este su último libro en vida, pues se publica un mes después de que su autor, este gran educador latinoamericano, emprendiera un nuevo camino, del cual ya no regresará, como otras veces lo hizo, a su país natal. Se centra en "favor de la autonomía del ser de los educandos" (p.15) y se suma a un gran legado intelectual que construyó en la segunda mitad del siglo XX.

Su compromiso ético se muestra en la práctica de su vida de educador y como persona, en el caso de este libro asegura: "Puedo no aceptar la concepción pedagógica de este o de aquella autora y debo incluso exponer a los alumnos las razones por las que me opongo a ella pero, lo que no puedo, en mi crítica, es mentir" (p.18). Su concepción de la historia como tiempo de posibilidad y no de determinismo, ya que el futuro es problemático y no inexorable (p.20), lo mantiene en una postura crítica congruente con sus enseñanzas, pero siempre en construcción, rechazando "la ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal" (p.21). Así presenta este libro como "un decisivo no a esta ideología que nos niega y humilla a la gente".

Invita a las maestras y maestros a reflexionar sobre su práctica, a verse como una "presencia en el mundo, con el mundo y con los otros" (p.20). Se dirige a todas y todos los educadores en sus reflexiones sobre los saberes necesarios para la práctica educativa, sin importar la opción política que hayan elegido.

El libro está estructurado en tres grandes capítulos, en ellos presenta como "exigencias", lo que él considera que son saberes necesarios de los educadores. En términos generales, se describen a continuación:

"No hay docencia sin discencia", dice Freire, pues "quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado"(p.25). Desde

una postura democrática y desde el punto de vista del radicalismo metafísico "enseñar es algo más que un verbo transitivo-relativo. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar" (p.25).

Rigor metódico para aproximarse a los objetos cognoscibles, es la "exigencia" de un rigor crítico que implica creatividad, inquietud, rigurosidad, humildad y persistencia, así como Investigación, pues "no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza", son quehaceres integrados, necesarios para transitar de la ingenuidad hacia la "curiosidad epistemológica".

El respeto a los saberes de los educandos es otro de los puntos relevantes, por ello se pregunta ¿ por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida?

Enseñar exige crítica. En el sentido de superar la curiosidad ingenua al acercarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto de cognoscente. Se trata, de una curiosidad insatisfecha, indócil.

Estética y ética es otro de lo saberes necesarios. Una ética que requiere profundidad en el conocimiento de los hechos, que implica la fortaleza para identificar los errores y para cambiar de opción. Para el autor, "pensar acertadamente es hacer acertadamente", ya que "no existe saber acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo", lo nombra "La corporización de las palabras en el ejemplo".

El riesgo, la asunción de lo nuevo y el rechazo de cualquier forma de discriminación, constituye un saber relevante, lo entiende como un quehacer educativo dialógico más que polémico, basado en la intercomunicación, donde el educador, mientras entiende, desafía al educando a producir su comprensión de lo que viene entendiendo.

La reflexión crítica sobre la práctica y el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural, son otros saberes necesarios. Pues el pensar acertadamente que supera al pensar ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador.

Ahora bien como "enseñar no es transferir conocimientos", en el segundo capítulo se dedica a recuperar y, en algunos casos reconstruir sus tesis enunciadas en libros como *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la esperanza*, entre otros. Sin embargo la manera de enunciarlas habla de nuevos caminos posibles en su pensamiento.

134

Así, sólo los seres humanos inventan constantemente su mundo por medio del lenguaje, la cultura y la comunicación, pues son capaces de intervenir en el mundo, de juzgar, de decidir, de romper. En resumen, de "reconstruir" con responsabilidad ética nuestra presencia en el mundo. A esto le llama "conciencia del inacabamiento", que se articula con la "exigencia de reconocer al ser como condicionado, no determinado, pues implica la claridad ética de que vivimos con otros y otras y que debemos preservar la libertad de opción, de decisión, para convertir el aprendizaje en permanente, en *sabiduría*.

Describe el imperativo ético de la autonomía y la dignidad de docentes y discentes y el buen juicio necesario para la educación como dos saberes relacionados, entiende el primero como "cuerpo" de la curiosidad, que para él implica poner en práctica la capacidad de indagar, de comparar, de dudar y de verificar. El segundo implica el reconocimiento de las condiciones sociales y culturales de los alumnos; no hacerlo sería inmoral.

La tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores es otra exigencia en la educación. La profesión docente no es una "chamba", es un trabajo digno que implica reconocer los errores o huecos en la información con humildad y responsabilidad ética, así como la defensa de sus derechos.

Para él, "toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar aprende, otro que, al aprender, enseña". Enseñar exige la aprehensión de la realidad, no sólo de recibir "como pacientes", un contenido o una información, así como crear un clima o atmósfera en el espacio pedagógico, lleno de esperanza, en el cual profesores y alumnos pueden aprender, enseñar, inquietarse, producir y resistir juntos a los obstáculos que se oponen a la alegría.

Piensa que "el mundo está siendo", con la convicción de que el cambio es posible, y como sujetos históricos podemos transformarlo, disminuir los daños, intervenir en la realidad, lo que implica un compromiso histórico con la humanidad.

Sustenta la tesis de que "el buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educador va aprendiendo, a costa de su propia práctica"; que su curiosidad debe estar libre aunque sujeta a límites, pero en ejercicio permanente. Sin perder de vista que "lo importante es que profesores y alumnos se asuman como seres, 'epistemológicamente' curiosos".

Se dedica el tercer capítulo del libro a la enseñanza como "especificidad humana", en él se habla sobre la seguridad, competencia profesional y generosidad de las maestras y maestros. Cuestiona la incompetencia en el área profesional y educativa, la mezquindad, la "arrogancia farisaica" y la indulgencia, que dificultan la creación de un clima de respeto y relaciones justas en el que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente. Esto tiene relación con el com-

promiso político con el quehacer diario, expresado en todas las actitudes y el diálogo del docente, que implica asumir la ignorancia y la necesidad de preparación permanente.

Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo. No se puede asumir el trabajo docente como una actividad neutra, es una toma de posición en favor de la libertad, de la dignidad del ser humano, con coherencia ética. Sin poner en riesgo su libertad y autoridad. Entendiendo la libertad como "la posibilidad de confrontarse con otras libertades, en la defensa de sus derechos de cara a la autoridad, lo que necesariamente implica límites. Esto es "libertad sin libertinaje" y "autoridad sin autoritarismo".

Saber escuchar es otro de sus postulados, pero una escucha paciente y crítica, sin imposiciones ni restricciones", hablando con la otredad, aunque se esté en desacuerdo, sin "asfixiar" las libertades, las diferencias que nos confirman, nuestros sueños y utopías.

Critica el neoliberalismo y la globalización como imposiciones que deben ser cuestionadas, no acepta la ética del mercado, aboga por un "mundo de personas", apoyado en la "ética universal del ser humano" (p.124). Desde esta perspectiva, la educación es ideológica, no neutral.

La disponibilidad para el diálogo en la enseñanza es otro de los saberes necesarios de profesoras y profesores; se entiende como apertura al mundo y a los otros, en esta apertura, la relación dialógica "se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia".

Rechaza la supuesta severidad y distancia en las relaciones con los alumnos, pues desde su punto de vista, enseñar exige querer bien a los educandos, evitando que la afectividad interfiera en el cumplimiento ético del deber de profesor en el ejercicio de su autoridad.

A lo largo de la obra podemos saborear la lectura de un hombre comprometido con su tiempo, quien, al final de su vida, realiza un apretado, pero didáctico, resumen de sus enseñanzas. Con un lenguaje sencillo, claro y dinámico, Freire desarrolla sus principales tesis relacionadas con la pedagogía en 27 puntos, que llama "exigencias" de los educadores a que nos hemos referido y que son aplicables en los diversos espacios donde se reúnen unas personas que quieren aprender y otras que quieren enseñar, para aprender en ese acto dialógico, como él lo diría.

Sólo resta esperar que el libro no se tome como un manual para el buen profesor, pues las educadoras y los educadores tienen su propia identidad cultural y sus propios momentos históricos. Más bien, creo que puede ser un documento muy interesante para la discusión y reconstrucción de las ideas sobre educación y formación de educadores.

136

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Se invita a todos los educadores e investigadores vinculados a la temática de la *Revista* a enviar colaboraciones que contribuyan al desarrollo teórico y metodológico de la educación de jóvenes y adultos con énfasis en el campo del trabajo, el medio ambiente y desarrollo sustentable, la salud y el desarrollo local, evaluación y sistematización. Asimismo, artículos que difundan las experiencias exitosas en la Región sobre estos temas.

Sólo se aceptan trabajos inéditos. Las colaboraciones pueden incluirse dentro de las siguientes categorías:

Reporte de investigación. Con una extensión máxima de 20 cuartillas* de texto; los reportes de investigación deben tener fundamentación teórica, sólida, trabajo metodológico y discusión de los resultados. Deben acompañarse de un resumen en español e inglés de 200 palabras o menos.

Monografía o ensayo. Esta categoría comprende escritos con una extensión máxima de 15 cuartillas, en los que se desarrolle una propuesta teórica; no necesariamente deben contar con trabajo empírico. Deben acompañarse de un resumen de 200 palabras o menos.

Artículo de divulgación. Con una extensión de 5 cuartillas, esta categoría abarca sistematizaciones de experiencias en educación de adultos, entrevistas sobre temas de actualidad, etcétera.

Notas informativas y documentos. Los organismos, instituciones y organizaciones interesados en dar a conocer información sobre eventos académicos relacionados con la EDJA pueden enviar los datos para que sean publicados.

Reseñas. De publicaciones recientes. Deben tener una extensión máxima de 2 cuartillas, y tendrán que acompañarse de la ficha bibliográfica correspondiente.

Al someter un artículo a evaluación, el autor debe comprometerse a no enviarlo a otra publicación, en tanto no reciba aviso acerca de la resolución del Consejo Editorial.

El Consejo editorial decidirá sobre los textos a publicar. No se devuelven originales, excepto por petición expresa del autor.

Las referencias bibliográficas deberán contener los siguientes datos: autor, título, lugar de publicación, editorial, año y número de páginas. En el caso de revistas se indicarán el volumen y mes. Las tablas y mapas deberán aparecer intercalados en el texto.

Los trabajos deben acompañarse de los siguientes datos: nombre completo, nacionalidad, grado profesional, área de investigación o interés, afiliación institucional actual, direcciones postal y electrónica, teléfono y fecha.

Los originales se reciben impresos y/o en disco, o vía Internet, capturados en Word para Windows a la siguiente dirección:

Av. Lázaro Cárdenas S/N
Col. Revolución
61609 Pátzcuaro, Michoacán, México
Email: jrivas@yreri.crefal.edu.mx

* Se considera una cuartilla estándar de 28 líneas (a doble espacio) y 70 caracteres.

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 22, núms. 1.2 y 3, 2000,se terminó de imprimir en los Talleres Gráficos del CREFAL, en diciembre del 2000, con un tiraje de 1500 y sobrantes para reposición.

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

ERIC
Educational Resources Information Center

NOTICE

Reproduction Basis

- [X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

- [ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").